CONSEIL DES COLLÈGES

ET SI ON PARLAIT DES ADULTES...

L'état et les besoins de l'enseignement
collégial professionnel
Rapport 1986-1987

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL

Québec

ET SI ON PARLAIT DES ADULTES...

L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel
Rapport 1986-1987

Commission de l'enseignement professionnel

Septembre 1987

© Gouvernement du Québec 1987

Dépôt légal: Quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-18060-7

TABLE DES MATIERES

Page

1. INTRODUCTION
   - 1.1 L'objet du rapport 1
   - 1.2 Les motifs du choix du thème 2
   - 1.3 La structure du rapport 2

PARTIE I

2. LES CONDITIONS ANTERIEURES A L'ENGAGEMENT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION
   - 2.1 Les motifs et les attentes 4
   - 2.2 Les sources d'information et la gestion du système 5

3. L'ADULTE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION
   - 3.1 Les adultes à temps plein: des distinctions à faire 11
   - 3.2 La sélection des candidats et des candidates 12
   - 3.3 La reconnaissance des acquis 14
   - 3.4 Les informations et le soutien de départ 15
   - 3.5 Le contexte pédagogique et l'impact des contraintes externes . 17
   - 3.6 Le contexte pédagogique et les responsabilités du milieu collégial 19
   - 3.7 L'adaptation de la pédagogie et de l'encadrement 19
   - 3.8 Les horaires, les services et les équipements 23
   - 3.9 Les programmes courts pour adultes 26
     - 3.9.1 La distinction entre les A.E.C. et les C.E.C. 26
     - 3.9.2 Les liens entre la qualité de la formation et la valeur des programmes 27
     - 3.9.3 Partage des responsabilités dans le processus d'élaboration ou d'approbation des programmes 31

4. LES CONDITIONS ENTOURANT LA FIN DE LA FORMATION
4.1 Les appréhensions des étudiants et des étudiantes 34
4.2 La réponse à ces besoins 34
4.3 Les modalités de diplômation 36
4.4 L'absence d'un suivi des adultes chez les organismes commanditaires 36

PARTIE II

5. LE CONTEXTE D'AVENIR ET LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES
5.1 Des tendances chez les clientèles 38
5.2 Des changements découlant du financement de l'éducation des adultes 40
5.3 Des tendances dans l'organisation de l'éducation des adultes . 42
5.4 Des tendances dans l'offre de formation 45
5.5 Les orientations et les défis de l'avenir 48

PARTIE III

6. LES QUESTIONS DE L'HEURE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES 51

7. CONCLUSION 66

1. INTRODUCTION

1.1 L'objet du rapport

Dans son rapport 1986-1987, la Commission de l'enseignement professionnel présente une analyse globale du contexte dans lequel s'insèrent actuellement les étudiants et étudiantes adultes désireux d'acquérir une formation professionnelle dans les collèges du Québec. Les travaux et réflexions effectués par la Commission sur l'ensemble des éléments dégagés l'amènent par la suite à dégager les tendances nouvelles qui caractérisent la formation des adultes au collégial et à identifier les questions majeures que soulèvent ces tendances.

Le rapport traite surtout des "conditions" de formation offertes aux adultes qui s'inscrivent dans des programmes crédités dits courts, particulièrement le certificat d'études collégiales (CEC) et l'attestation d'études collégiales (AEC).

A certains égards, cependant, l'analyse de la Commission englobe également les étudiants et étudiantes qui suivent des cours crédités ou des activités non créditées de formation professionnelle, en dehors des programmes officiels. Les similitudes entre les deux clientèles le justifient largement: qu'il s'agisse de leur situation d'adultes, des choix qui leur sont présentés, du type de support dont ils ont besoin ou de la question de leur participation aux décisions qui les concernent.

L'actuel rapport n'est pas une recherche reposant sur une cueillette de données statistiques. Il s'agit plutôt d'une analyse et d'une réflexion effectuées par la Commission autour d'un thème identifié en début d'année de travail et servant de fil conducteur lors de l'ensemble de ses travaux: la cueillette et l'analyse d'informations,

---

[1] Rapport Bélanger-Kayembé, Conseil des collèges, 1987, à paraître.

l'étude de dossiers divers, des consultations ponctuelles et des rencontres avec différents groupes intéressés à l'enseignement professionnel. De plus cette réflexion s'enrichit de l'expérience des travaux antérieurs de la Commission.

1.2 Les motifs du choix du thème

Dans son rapport 1985-1986 sur les conditions d'études des jeunes étudiants et étudiantes du collégial, la Commission avait annoncé qu'elle se pencherait ultérieurement sur le cas des adultes qui poursuivent une formation professionnelle. D'une part, elle était déjà sensibilisée aux difficiles conditions d'études des adultes dans les programmes de formation créditée offerts à temps plein et désirait ainsi en faire une analyse plus poussée. D'autre part, la récente négociation de l'Accord Canada-Québec avait soulevé de nombreuses interrogations sur la formation professionnelle des adultes au Québec, et risquait de modifier considérablement l'organisation de cette formation dans les collèges.

Il semblait donc important à la Commission de bien cerner la situation des adultes et d'identifier les contraintes et les défis propres à la formation professionnelle collégiale qui leur est offerte, dans un contexte marqué par le changement, l'incertitude et une certaine remise en question de la valeur ou de la pertinence de cette formation.

1.3 La structure du rapport

Le rapport se divise en trois parties. Il est question, dans un premier temps, des conditions que rencontrent les adultes non seulement au moment même de leur formation mais aussi avant et après

celle-ci. Par quelles voies arrivent-ils au cégep, quels choix leur sont offerts, à quel support peuvent-ils s'attendre? Et une fois le programme complété, comment le système favorise-t-il le réinvestissement de leur formation, leur intégration au marché du travail?

La Commission s'efforce, dans le cadre de l'analyse qu'elle fait des conditions de formation, d'identifier les éléments qui créent ces conditions ou y contribuent. Cela l'amène à traiter de structures et de responsabilités et à décrire les difficultés auxquelles se heurtent non seulement les étudiants et étudiantes eux-mêmes mais aussi les personnes reponsables de leur formation.

En un deuxième temps, le rapport relève des éléments susceptibles d'influencer le contexte d'avenir et le développement de l'éducation des adultes. Certains changements, certaines tendances identifiables à l'intérieur et à l'extérieur des collèges, conditionneront sans aucun doute les orientations et l'organisation futures de la formation des adultes, et particulièrement de la formation professionnelle, dans les collèges du Québec. La Commission estime important de faire ressortir de tels changements, afin que le réseau collégial et les responsables de ce dossier aux différents paliers d'intervention soient mieux en mesure d'en tenir compte, de s'y adapter ou de s'y opposer, selon les choix inhérents aux projets éducatifs qu'ils épousent.

Dans la dernière partie du rapport, la Commission dégage un certain nombre d'éléments qu'elle qualifie de "questions de l'heure" car il est de plus en plus évident qu'elles détermineront le développement futur de la formation professionnelle des adultes.

Les véritables enjeux résident dans la capacité des collèges de reconnaître la pertinence et l'urgence d'apporter des réponses à ces questions, de relever ces défis et de donner à la formation des adultes dans les collèges un rôle et un statut aussi importants que ceux qui sont attribués à l'enseignement régulier.

PARTIE I

2. LES CONDITIONS ANTERIEURES A L'ENGAGEMENT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION

2.1 Les motifs et les attentes

Les consultations et analyses de la Commission indiquent clairement que de nombreux motifs peuvent inciter les étudiants et étudiantes adultes à s'engager dans un processus de formation. Or, s'ils s'adonnent en très grand nombre à des activités de formation dans le domaine de la culture, des sports et des loisirs, il devient de plus en plus évident que, pour la vaste majorité de ceux et celles qui font appel aux établissements d'enseignement, la formation représente surtout un moyen d'accéder au marché du travail, d'y évoluer au rythme des changements qui s'y produisent, ou tout simplement une nécessité pour y rester. Le contexte économique actuel, la condition sociale que vivent les sans emploi, les structures de financement de la formation ainsi que les canaux formels d'information destinés aux adultes, contribuent tous à donner une importance grandissante à la "formation qualifiante".

Les besoins provoqués par ce lien accru entre la formation et l'emploi prennent cependant des formes très variées. Certaines personnes déjà sur le marché du travail peuvent rechercher une mise à jour ou un perfectionnement ponctuel, sans attacher d'importance au fait que la formation soit sanctionnée ou non par un diplôme; d'autres travailleurs ou travailleuses recherchent effectivement une augmentation de leur scolarité par le biais d'un diplôme court ou souhaitent au moins une attestation qui reconnaît leur acquisition de nouveaux contenus ou de nouvelles habiletés. Les personnes sans travail ou celles qui souhaitent intégrer le marché du travail pour la première fois ressen-

tent en même temps deux besoins: celui d'une formation qualifiante reconnue et celui d'une expérience qui, alliée à la formation, leur permettent de faire valoir auprès de futurs employeurs les aptitudes et les comportements ainsi acquis.

2.2 Les sources d'information et la gestion du système

Pour bon nombre d'adultes, la première difficulté à laquelle ils se heurtent au moment de leur choix d'entreprendre un projet de formation est celle de savoir où s'adresser.

La publicité et l'embarras du choix

Il y a, bien sûr, la publicité dans les médias où différents établissements offrent des programmes ou des cours dans une gamme considérable de domaines, selon des formules parfois différentes, parfois pareilles, à des conditions et à des coûts divers. Mais qu'est-ce qui permet de distinguer entre la valeur ou la pertinence de programmes ou de cours semblables ou apparemment identiques offerts par le réseau secondaire ou collégial, entre des collèges et l'université, entre des établissements privés ou publics? De telles distinctions sont déjà extrêmement difficiles pour des personnes qui ont une bonne connaissance du système scolaire ou du marché du travail. Elles sont encore plus difficiles et portent plus à conséquence pour ceux et celles qui souhaitent s'outiller pour prendre place ou garder leur place sur le marché du travail.

Les groupes organisés

Comparativement à d'autres groupes, les employeurs ainsi que les travailleurs organisés semblent relativement bien informés des possibilités de formation offertes par les réseaux scolaires et les programmes

gouvernementaux. Leurs structures de concertation et les services de soutien dont ils se sont dotés ou auxquels ils ont accès constituent des lieux privilégiés d'échange ou de cueillette d'informations et facilitent la communication avec les milieux scolaires. En termes d'accès à la formation, leurs doléances les plus souvent entendues par la Commission touchent plutôt la participation des salariés et des salariées à la définition des besoins réels de formation. On nous a souvent souligné qu'au moment de l'élaboration des programmes, de tels besoins sont définis en fonction de la vision de l'employeur seul, et ne tiennent pas suffisamment compte de la façon dont les employés souhaiteraient se former, en attachant une plus grande place à des connaissances et habiletés qui pourraient leur être utiles non seulement dans l'immédiat mais à plus long terme.

Les représentants et les représentantes des collèges sont en quelque sorte pris au piège par ce dilemme. Dans leurs contacts avec les entreprises, ils passent obligatoirement par la direction de celles-ci, tout comme le font les organismes qui traitent avec les collèges. Ainsi, à moins qu'il n'existe un cadre formel (convention collective, protocole ou autre) précisant la nature de la participation des travailleurs et des travailleuses à la définition des objectifs et des modalités de leur perfectionnement en cours d'emploi, il est extrêmement difficile de les faire intervenir avant le début de la formation, particulièrement s'ils ne sont pas regroupés en syndicat.

Les groupes en marge des structures de travail

Cependant, d'autres groupes sont davantage préoccupés par leur accès même à la formation. En effet, la difficulté de savoir où s'adresser est la première préoccupation des jeunes, des immigrantes et des immigrants, des femmes au foyer, des chômeurs et des chômeuses ou des membres de tout autre groupe de citoyens ou citoyennes longtemps absents du marché du travail ou ne l'ayant jamais intégré. Il existe certes

des lieux, des regroupements, des conseillers et des programmes à l'intention de ces personnes. Mais l'ironie, la tragédie du cul de sac dans lequel elles se retrouvent si souvent, est le fait qu'elles vivent pour ainsi dire en marge d'une société dont les structures sont établies en fonction du travail rémunéré. Elles sont donc en dehors des réseaux formels et informels d'information et d'aide dont l'objectif est de faciliter leur insertion professionnelle.

Des sources d'information loin des milieux d'éducation

Désireuses d'intégrer le marché du travail, mais rarement sûres du champ ou de la fonction de travail à viser, méconnaissant ou ignorant les bases ou les préalables nécessaires à la réussite de leur projet, incertaines devant les pressions et les sollicitations auxquelles elles sont exposées, ces personnes s'adressent à des services de première ligne, ou sont sollicitées par ceux-ci: des CLSC, des centres de femmes, de jeunes ou d'immigrants, des centres d'emploi, des bureaux d'aide sociale, des regroupements spécialisés. Et elles sont conseillées, informées, soutenues et dirigées de façon très inégale, d'autant plus que leurs attentes, leurs besoins et les contraintes de leur situation exigent un haut degré de disponibilité, d'engagement, de connaissances et d'expérience de la part des intervenants et intervenantes consultés.

La complexité des juridictions

Les adultes qui désirent accéder à la formation professionnelle proprement dite sont en quelque sorte les victimes de structures très complexes. Celles-ci doivent, en un premier temps, tenir compte de la juridiction fédérale/provinciale et, par la suite, des champs d'intervention des trois principaux ministères québécois concernés: l'Éducation, l'Enseignement supérieur et de la Science ainsi que la Main-d'oeuvre et la Sécurité du revenu.

La définition et le partage des responsabilités entre ces différentes instances, malgré les changements imposés et les efforts considérables déployés depuis la publication en 1983 de l'énoncé de politique québécoise en matière d'éducation permanente, constituent à l'heure actuelle une des sources majeures des difficultés qui confrontent les adultes à la recherche d'une formation professionnelle de qualité.

La complexité des structures

Déjà en 1982, la Commission d'enquête sur la formation des adultes avait déploré la multiplicité des lieux d'intervention en éducation des adultes. Cinq ans et une politique québécoise plus tard, on ne peut que constater l'augmentation du nombre de lieux et d'instances d'intervention et une plus grande complexité dans les interrelations entre ces structures. Les deux paliers du gouvernement, les différents ministères, les Centres d'emploi, les Commissions de formation professionnelle, les réseaux d'éducation publique secondaire et collégial, le nombre croissant d'établissements privés de formation, les groupes populaires, les syndicats et les entreprises se courent, se courtisent, se concurrencient, se critiquent et se renvoient la balle. Et pourquoi ce déploiement d'énergies? Pour fournir aux citoyens et citoyennes du Québec une formation professionnelle adaptée à leurs besoins et aux besoins de la société. C'est à se demander si la poursuite des moyens ne compromet pas la réussite de cette fin!

De nombreux intervenants et intervenantes estiment que des correctifs doivent être immédiatement apportés pour pallier à la confusion et à l'impuissance des adultes devant la multiplicité des sources d'informations, les sollicitations souvent concurrentielles des divers niveaux et lieux de formation et les carences inévitables qui caractérisent un système aussi diversifié.

Un moyen de rendre les sources d'information plus abordables

Sans croire qu'il soit possible de régler tous les problèmes identifiés par la seule création de nouvelles structures, la Commission de l'enseignement professionnel considère toutefois que le besoin le plus urgent demeure celui de simplifier les mécanismes d'accueil et de référence destinés à la population adulte.

Les premiers efforts dans ce sens ont permis de développer des pratiques de collaboration entre les différents milieux de formation et de faire connaître les structures d'accueil aux adultes désireux de poursuivre leur formation. C'est le cas, entre autres, de l'opération Fer de Lance dans la région de l'Estrie. Par ailleurs, depuis bientôt trois ans, le financement consenti à la mise en place de structures régionales regroupant des intervenants et intervenantes des différents réseaux de formation a permis à l'ensemble des régions de poursuivre dans cette voie, maintenant bien engagée. Toutefois à Montréal la création d'une instance unique de renseignements et de support est encore irréalisée, peut-être même irréalisable.

Néanmoins, les progrès réalisés à l'extérieur de la région métropolitaine permettent d'espérer que le fouillis des dernières années aura fini par sensibiliser les différentes instances à l'importance de la concertation.

De tels changements n'aboutiront pas du jour au lendemain. Encore incertains, ils traduisent des espoirs et une prise de conscience qu'il importe de renforcer, car la bataille est loin d'être gagnée.

Les exigences de ce défi

Des structures d'accueil et de référence, pour être efficaces, demanderont des engagements et des investissements que d'aucuns trouveront

onéreux. Ils nécessiteront une collaboration trop souvent absente jusqu'ici, non seulement entre établissements mais aussi entre les réseaux de la main-d'oeuvre et de l'éducation. Leur importance ne doit pas faire de doute. Le défi à relever est celui de faciliter pour les adultes l'accès à l'information et à la formation, dans le respect de leurs contraintes, de leur expérience et de leur situation propre.

3. L'ADULTE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION

3.1 Les adultes à temps complet: des distinctions à faire

Le thème du présent rapport étant la formation courte créditée offerte aux adultes, il n'est pas de l'intention de la Commission de traiter ici des adultes qui s'inscrivent au collégial en adoptant le rythme de formation de l'enseignement régulier, en vue de l'obtention d'un D.E.C. L'analyse porte surtout sur la situation des groupes qui ont été au centre des analyses et des consultations en 1986-1987, à savoir presque exclusivement des adultes inscrits à temps plein dans les programmes intensifs menant à des certificats ou à des attestations d'études collégiales. Nous reviendrons cependant dans la dernière partie du rapport sur les conséquences de la distinction de fait entre les diplômes "longs" (D.E.C) octroyés à des étudiants et à des étudiantes de l'enseignement régulier et les diplômes "courts" destinés aux adultes.

Déjà, parmi ces adultes, il importe de distinguer deux types de clientèles: premièrement, celle composée majoritairement de jeunes de moins de trente ans ou de femmes au foyer ou chefs de famille, qui veulent se préparer afin d'intégrer le marché du travail et qui sont attirés par une publicité gouvernementale ou collégiale ou dirigée vers le collège par différents organismes de service. Deuxièmement, on retrouve celle qui passe par les Centres d'emploi du Canada et, souvent après une période d'attente considérable, pouvant facilement dépasser un an, est inscrite dans des programmes mis sur pied en fonction des estimations de besoins de main-d'oeuvre ainsi que des budgets disponibles via les Commissions de formation professionnelle (C.F.P.).

Particulièrement dans ce dernier cas il s'agit, dans une certaine mesure, de clientèles "captives", car les participants et participantes à ces formations, majoritairement des bénéficiaires de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale, reçoivent des allocations de formation à condition qu'ils suivent des programmes de formation jugés d'importance nationale dans le cadre de l'Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle. Ces personnes sont donc dirigées par les Centres d'Emploi et d'Immigration vers des programmes professionnels collégiaux moins longs que le D.E.C., choisis par les C.F.P.

Certains adultes rencontrés par la Commission ont souligné à ce propos le peu de liberté que leur donnent les Centres d'emploi lors du choix des programmes de formation professionnelle. Ils peuvent souhaiter s'orienter dans d'autres champs de spécialisation, mais on leur fait clairement comprendre qu'ils doivent prendre ce qui est disponible ou risquer de perdre leurs chances d'accès à la formation subventionnée.

A l'intérieur du cadre des programmes financés via les C.F.P., le rôle des collèges consiste essentiellement à répondre à la commande de formation, compte tenu des budgets alloués, à recevoir et à former les étudiants et étudiantes référés par les Centres d'emploi. Les collèges ont un rôle un peu plus actif, et également plus autonome, en ce qui a trait, par exemple, aux programmes d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes. Dans ce dernier cas, ils peuvent procéder à l'identification des besoins et proposer au Ministère ou aux Commissions de formation professionnelle les projets qu'ils estiment les plus appropriés.

3.2 La sélection des candidats et des candidates

Selon les informations recueillies par la Commission, les Centres d'Emploi choisiraient les candidats et les candidates aux programmes

intensifs de formation créditée sur la base du "premier arrivé, premier servi". Lorsque les programmes ont des préalables, une certaine sélection peut intervenir, mais les étudiants, les enseignants et les représentants des collèges concernés sont unanimes à déplorer l'absence d'une sélection plus adaptée, qui permettrait de regrouper ensemble des personnes avec un certain nombre de bases ou de références communes.

Cette approche contribuerait non seulement à améliorer les conditions d'apprentissage et d'enseignement, mais, en fin de compte, permettrait également d'éviter l'énorme gaspillage en termes humains et financiers occasionné par les nombreux abandons de programmes attribuables aux difficultés éprouvées par les étudiantes et étudiants qui ne possèdent pas au préalable les bases de formation requises, particulièrement en mathématiques ou en sciences.

A ce propos, la Commission tient à souligner les efforts consentis par les enseignants et enseignantes dans ces programmes, à l'intérieur de contraintes de disponibilité et d'horaires souvent peu proprices au soutien pédagogique, afin d'aider les étudiants et les étudiantes à surmonter de telles difficultés.

Mais au-delà de la volonté individuelle de fournir le soutien requis aux étudiants et étudiantes, il demeure un problème majeur. L'absence structurelle de dispositions dans le financement et dans l'organisation de la formation empêche les collèges de pallier aux faiblesses identifiées chez les étudiants et les étudiantes. D'une part les budgets d'encadrement sont manifestement insuffisants. D'autre part la rigidité de la structure et de l'horaire des programmes est telle qu'il est à toutes fins pratiques impossible d'aménager des séances ou des périodes de rattrapage ou de tutorat sans gruger dans le temps alloué à "la matière" et aux contenus de formation.

3.3 La reconnaissance des acquis

Un autre volet du problème de l'intégration pédagogique des adultes dans les programmes professionnels du collégial est l'absence d'une reconnaissance de leurs acquis d'expérience. Il est indéniable que le mécanicien qui a travaillé dans le domaine de l'aérotechnique, l'étudiante adulte qui a réalisé des tâches de secrétariat ou de comptabilité pendant de nombreuses années, celle qui a travaillé comme bénévole auprès de malades, de jeunes ou de personnes âgées, et combien d'autres, ont tous acquis au moins une partie des compétences qui sont enseignées dans différents programmes professionnels.

Il est inadmissible que le prix de l'inscription des adultes dans des programmes apparentés à leur champ d'expérience soit la frustration et la dévalorisation que provoque inévitablement l'exigence de suivre sans protestation des éléments de formation déjà acquis.

Il importe que les collèges fassent une bonne analyse de ces acquis et les reconnaissent. D'ailleurs l'identification des éléments de formation permet de mieux cerner les besoins des étudiants adultes et de déterminer la réponse la plus adéquate à ces besoins.

En soi, ce principe n'a pas besoin de défense. Dans le cadre des programmes à temps plein pour adultes, son respect soulève toutefois deux types de difficultés. D'une part, le financement de la participation étudiante à la formation professionnelle à temps plein se fait sur la base d'un programme complet. Comment financer alors l'inscription d'adultes qui possèdent l'équivalent d'un cours ou deux du programme, ou même une partie de cours?

D'autre part, malgré des efforts, une volonté et même un soutien financier considérable depuis au moins deux ans, la mise en oeuvre de la reconnaissance des acquis tarde à entrer dans les moeurs des collè-

ges et ne semble pas être le moindrement pris en compte lors d'ententes sur les programmes de formation intensive.

Par ailleurs, pour la presque totalité des adultes, les collèges et leur régime pédagogique emploient un discours encore vide de signification en ce qui concerne la reconnaissance des acquis. Rien dans la pratique ne témoigne d'un réel assouplissement des modalités d'accès à ce droit maintenant reconnu. La complexité, la lourdeur et la lenteur des structures qui entourent cette reconnaissance, particulièrement celle des acquis non scolaires, constituent une autre barrière à leur plein accès à la scolarisation et à la formation, dans le respect de leur expérience sociale et professionnelle antérieure.

3.4 Les informations et le soutien de départ

Les adultes qui arrivent dans les collèges dans le cadre de programmes de C.E.C. ou d'A.E.C. ressentent un besoin aigu d'information et de soutien.

La vaste majorité d'entre eux sont mal informés en ce qui concerne le programme auquel ils sont inscrits, et encore plus en ce qui touche le diplôme visé, sa relation avec le D.E.C. correspondant et leurs chances d'obtenir un emploi avec ce diplôme. Ils ont la nette impression que s'ils réussissent leur année de formation, dans un domaine identifié par les organismes gouvernementaux comme étant en pénurie de main-d'oeuvre, ils seront rapidement embauchés dans les secteurs professionnels pour lesquels ils sont formés.

Nous reviendrons plus loin sur cette question, car la réalité semble tout autre et de nombreux étudiants et étudiantes deviennent de plus en plus incertains de leur intégration professionnelle au fur et à mesure que leur formation progresse.

L'information et le soutien dont ont besoin les adultes en formation professionnelle ne se limitent pas à la structure de leur programme et à la valeur du diplôme qui le sanctionne.

Ces personnes reviennent aux études après plusieurs années d'absence. Certaines d'entre elles ont abandonné l'école sans avoir terminé leur formation initiale, jugeant pour toutes sortes de motifs qu'elles ne pouvaient pas se soumettre à son cadre formel et à ses exigences. D'autres n'ont pas eu de contact antérieur avec le collégial. D'ailleurs, quels que soient leur expérience scolaire antécédente et leur degré de motivation actuelle, la plupart des adultes arrivent au cégep anxieux, insécures, désireux de s'outiller pour mener à bien leur projet de formation. Ils sont incertains de leur capacité de tenir le coup et très conscients de leur méconnaissance à la fois des méthodes de travail, des exigences, des services et des structures de ce nouveau milieu.

En conséquence, le soutien et l'encadrement dont ils ont besoin prennent plusieurs formes. Or, pour une bonne partie, ces différentes formes d'aide pédagogique n'entrent malheureusement pas dans les structures de financement de la formation professionnelle, déterminées par les C.F.P. ou par la Direction générale de l'enseignement collégial.

Les adultes expriment très clairement le besoin de recevoir une formation en méthodes de travail intellectuel, avant d'entreprendre la formation professionnelle proprement dite. Ils ont également besoin de connaître les services du collège, et plus précisément les personnes dans ces services auxquelles ils peuvent s'adresser pour résoudre des problèmes ou avoir des réponses à leurs besoins d'information.

La Commission constate que les collèges produisent souvent des guides à l'intention des étudiants adultes ou organisent en début de forma-

tion des séances d'information sur les services disponibles. Ces initiatives sont essentielles et doivent être maintenues.

Cependant, selon des témoignages recueillis, il semblerait que l'adulte qui intègre le collège pour la première fois, ou pour la première fois depuis plusieurs années, se sent si peu conforme au modèle étudiant autour duquel le cégep est construit, si peu écouté, si impuissant, qu'il a besoin de connaître les personnes vers lesquelles il peut se tourner, compte tenu des services qu'elles offrent. A cette fin, il serait utile que les Services d'éducation des adultes des collèges s'assurent que ces groupes d'étudiants rencontrent les personnes responsables des différents services et cela, idéalement, plus d'une fois par année ou par session de formation.

3.5 Le contexte pédagogique et l'impact des contraintes externes

Pour les étudiants adultes, l'inscription dans des programmes à temps plein, particulièrement les programmes intensifs, a des implications considérables sur le double plan pédagogique et personnel.

Ces programmes fonctionnent normalement sur la base d'environ six à huit heures de cours par jour, sans compter le temps de travail personnel que les étudiants et les étudiantes doivent y consacrer. La durée des programmes varie; les formations en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, de l'actualisation professionnelle ou de l'accès des femmes aux carrières technologiques peuvent avoir une durée d'environ quinze semaines; les programmes à temps plein financés via les Commissions de formation professionnelle durent normalement cinquante-deux ou soixante-quatre semaines.

Pendant cette période, à part les deux semaines des "vacances de la construction"(!), il n'y a aucun répit dans le rythme d'études, les

"sessions" de formation étant entrecoupées de fins de semaine seulement. Dès le début, et pour la durée de leur programme, toutes les énergies, toutes les frustrations et tous les espoirs des étudiants et des étudiantes sont canalisés vers un seul but: la réussite scolaire en vue de la réussite de l'objectif professionnel, c'est-à-dire, l'emploi.

En même temps, l'ajustement à un nouveau milieu et à de nouvelles contraintes crée une pression individuelle importante à laquelle s'ajoute un fardeau supplémentaire d'organisation du cadre de la vie en dehors de l'école dans le cas des femmes au foyer ou de toute autre personne ayant des responsabilités familiales. Pour plusieurs participants et participantes, cela devient, à bien des égards, une situation intenable. La moindre défaillance sur le plan scolaire représente presque inévitablement l'échec, et, devant de telles pressions, des étudiants et des étudiantes abandonnent le projet de formation et d'insertion professionnelle dans lequel ils s'étaient engagés.

La Commission reconnaît que la plupart des participants adultes sont informés, "avertis" de l'engagement personnel exigé par la formation intensive dans des programmes à temps plein avant de s'y engager. Deux évidences ressortent cependant des consultations réalisées cette année. Premièrement, les informations ne suffisent pas à dépeindre la réalité telle qu'elle est effectivement ressentie en cours de formation. Deuxièmement, la formule elle-même doit être révisée étant donné l'irréalisme des conditions d'étude imposées aux étudiants.

Les collèges et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sont redevables de la qualité des programmes et des conditions de formation offertes aux étudiants et aux étudiantes. Ils ont donc la responsabilité de faire reconnaître par les Commissions de formation professionnelle et le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu les coûts humains et les pertes financières engen-

drés par l'absence de souplesse de la structure de financement actuelle. Celle-ci constitue une entrave, voire une négation, des objectifs mêmes de la formation professionnelle visée par l'Accord Canada-Québec.

3.6 Le contexte pédagogique et les responsabilités du milieu collégial

Dans son analyse des conditions d'études des étudiants et étudiantes adultes, la Commission a identifié deux niveaux de responsabilités propres au milieu collégial: celles qui incombent aux différents intervenants à l'intérieur des collèges ainsi que celles qui renvoient à la définition et à l'approbation ministérielle des structures et des objectifs des programmes crédités destinés aux adultes.

Dans quelle mesure l'enseignement et l'encadrement pédagogique sont-ils adaptés à la clientèle adulte? Les services dont dispose cette clientèle se comparent-ils à ceux qui sont offerts aux jeunes? Les adultes ont-ils accès aux équipements requis par leur formation, dans des conditions et à des moments qui respectent leurs horaires particuliers?

Il va sans dire que la description d'une réalité comme celle des conditions pédagogiques faites aux étudiants et aux étudiantes adultes comporte le risque de généralisation. Certains faits, certaines perceptions également, méritent toutefois d'être identifiés ici car ils reviennent, à des degrés divers, comme trame de fond dans l'ensemble des travaux et analyses de la Commission depuis plusieurs années, mais avec une acuité plus marquée en cette année axée sur l'adulte.

3.7 L'adaptation de la pédagogie et de l'encadrement

Depuis plusieurs années, on constate un effort accru de la part des Services d'éducation des adultes d'offrir des services d'encadrement

et d'aide pédagogique aux étudiants et aux étudiantes adultes en dehors des heures traditionnelles de l'horaire du jour. L'utilisation de ces services varie considérablement, à la fois selon le moment de l'année et selon la connaissance qu'ont les étudiants de leur existence.

Les étudiants adultes, comme les enseignants et les équipes de l'éducation des adultes, souhaitent tous une augmentation du nombre de personnes disponibles à temps plein pour la formation et le soutien pédagogique. De nombreux motifs sont invoqués: une meilleure disponibilité des enseignants, la reconnaissance des tâches des chargés de cours en dehors de la salle de classe, l'amélioration de leurs difficiles conditions de travail, la cohésion et le ressourcement nécessaires au groupe qui contribue à l'enseignement d'un programme de formation et la nécessité d'offrir aux formateurs la possibilité d'un perfectionnement pédagogique adapté à leur situation d'éducateurs d'adultes.

Les coupures budgétaires à l'éducation des adultes risquent toutefois de compromettre l'existence même des services à l'intention de la clientèle adulte, d'autant plus que déjà, dans certains collèges, ce secteur de formation est déjà considéré comme une zone de deuxième ordre. L'absence d'un budget suffisant d'encadrement en est une manifestation. Cependant, d'autres collèges ont réussi à inscrire l'éducation des adultes comme une de leurs priorités et à trouver le moyen d'y attribuer des ressources d'enseignement et d'encadrement professionnel à temps plein.

Malgré les difficultés identifiées, la Commission note que, de façon générale, les groupes de professeurs responsables de la formation des étudiants adultes à temps plein témoignent d'une grande sensibilité à la dimension andragogique de la formation. Les étudiants et étudiantes de ces mêmes groupes soulignent la disponibilité, l'ouver-

ture et le soutien pédagogique offerts par ces enseignants et enseignantes afin de combler les besoins spécifiques des adultes. Ils se disent en outre relativement bien satisfaits de la qualité de la formation reçue, malgré des conditions d'études qui ne sont pas toujours très facilitantes.

Il semble cependant exister certains problèmes en ce qui touche la connaissance de la part des enseignants et enseignantes du programme même à l'intérieur duquel ils enseignent et de la place réelle des cours dont ils sont responsables dans le cadre de ce programme.

La Commission est consciente des nombreuses contraintes qui entravent les efforts considérables consentis par différentes équipes des Services d'éducation des adultes (S.E.A.) des collèges pour assurer aux étudiants et étudiantes à temps plein le maximum de soutien dans des conditions d'études fort difficiles. Elle estime néanmoins que les S.E.A. pourraient dans certains cas intervenir plus activement pour sensibiliser les enseignants et les enseignantes à la nature même des programmes de formation et à la contribution de chacun de leurs cours à l'atteinte d'objectifs de ces programmes.

Les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes à temps plein ont souligné l'engagement professionnel de la grande majorité des enseignants avec lesquels ils étaient en contact et leur sensibilité à la spécificité des besoins de la clientèle adulte.

Dans d'autres cas, et particulièrement lorsque la cohésion du groupe est moins évidente à cause de la formule de formation (études à temps partiel, cheminement discontinu des membres du groupe), les adultes ont la nette impression que les formateurs, provenant majoritairement de l'enseignement régulier, de l'enseignement "aux jeunes", arrivent "avec leurs cours en poche" et, au nom de la qualité de la formation, s'attendent à ce que les adultes s'adaptent au niveau de formation et

aux méthodes pédagogiques que ces enseignants auraient préalablement définis.

Le débat sur la qualité de la formation est loin d'être résolu et la question de l'adaptation de l'enseignement aux clientèles et de la participation des adultes aux décisions éducatives qui les touchent englobe l'ensemble des formations d'adultes, qu'elles soient professionnelle ou générale, à temps plein ou à temps partiel, de jour ou de soir.

Les adultes, pour leur part, estiment qu'ils sont capables, au même titre que les jeunes, d'atteindre les objectifs de formation qui sont définis pour l'ensemble des programmes du collégial. Toutefois, ils réclament, à juste titre et beaucoup plus fortement que les jeunes, le droit d'intervenir pour préciser leurs besoins, interroger la pertinence de certains objectifs, participer à la détermination des méthodes pédagogiques les plus appropriées à leur situation, et évaluer la formation reçue.

La reconnaissance de ces droits ne relève pas uniquement des Services d'éducation des adultes des collèges. D'ailleurs, confrontés quotidiennement aux attentes de la clientèle adulte, la plupart d'entre eux sont déjà fortement convaincus de cette nécessité, par principe et pour des motifs pratiques.

Les barrières au changement et les blocages les plus importants qui touchent l'organisation même des programmes, se retrouvent surtout dans les structures, les attitudes et les contraintes qui se sont développées dans le cadre de l'enseignement régulier.

La définition des objectifs de la formation initiale des jeunes conditionne celle de la formation continue; les principes défendus par les départements disciplinaires et les syndicats tiennent rarement compte

de la réalité de l'éducation des adultes; la diversité des besoins de la clientèle adulte et l'absence de lieux et de voix uniques pour exprimer son point de vue amènent le milieu collégial à faire des choix en son nom; l'ambiguïté qui entoure l'importance de la formation des adultes et la relative faiblesse de la place donnée à l'éducation des adultes dans les structures des collèges et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science compromettent sa capacité d'influencer les priorités et les décisions qui en découlent, et limitent ainsi considérablement l'autonomie dont elle a besoin pour réaliser son mandat spécifique.

Dans la troisième partie de l'actuel rapport, la Commission se penchera sur certaines de ces contraintes qui affectent la formation des adultes au collégial, afin de proposer des correctifs qu'elle juge aptes à améliorer la situation.

3.8 Les horaires, les services et les équipements

Il a déjà été question de la lourdeur de l'horaire et du rythme de formation dans les programmes à temps plein, compte tenu du travail personnel exigé des étudiants en dehors de leurs heures de cours. Ce n'est donc pas de cet aspect de l'horaire dont il est question ici, mais plutôt du point de vue des adultes sur les horaires qui leur sont proposés et, plus particulièrement, sur les changements d'horaire.

De nombreux collèges vivent des difficultés de disponibilité de locaux en fonction du volume de la clientèle étudiante. Ainsi, la présence de groupes d'adultes, surtout de ceux qui exigent des salles de classes pour des activités continues le jour, ne fait qu'ajouter une pression supplémentaire à l'organisation scolaire.

Différentes solutions sont choisies pour tenir compte de la demande de locaux pour l'éducation des adultes: l'horaire du jour peut être

allongé; des locaux spécialisés ou temporaires sont aménagés; on cherche à donner plus de formation sur les lieux de travail des groupes demandeurs; enfin, dans certains cas, le collège loue des locaux à l'extérieur de ses bâtiments principaux et les consacre exclusivement aux groupes d'adultes.

De toute évidence, le regroupement de la clientèle adulte, ou d'une partie de celle-ci, dans des locaux distincts du collège peut comporter des avantages, mais aussi des inconvénients. Il permet d'adapter davantage l'horaire aux besoins de la clientèle et de leur fournir en exclusivité certains services d'encadrement ou l'accès à des équipements spécialisés, particulièrement dans le domaine de la micro-informatique ou de la bureautique. Par contre, à moins que les étudiants et les étudiantes aient accès à un service de transport adéquat, subventionné, il les prive d'un accès normal à un nombre considérable de services disponibles au collège même: parmi d'autres, la bibliothèque, les services pédagogiques, le service de placement, les ressources des départements, ou même la garderie, dans certains cas.

Les adultes qui ont leurs cours à l'intérieur du collège ne sont pas pour autant aussi avantagés qu'on pourrait être porté à le croire. L'ambiguïté qui persiste quant à la place de l'éducation des adultes au sein même du collège a souvent comme effet de provoquer l'adaptation de l'horaire des groupes d'adultes à celui des groupes de jeunes et de conditionner l'accès aux équipements. Par ailleurs, si ces choix sont déterminés en fonction de la disponibilité des ressources, ils le sont également en fonction des priorités du collège. Et combien sont rares les collèges qui donnent à l'éducation des adultes la même priorité que celle qu'ils accordent à l'enseignement régulier!

Pourtant, la question des horaires revêt une toute autre importance pour les adultes que pour les jeunes. Certes, ces derniers sont de plus en plus nombreux à combiner le travail et les études et doivent

tenir compte de cette contrainte dans la planification de leur horaire. La vaste majorité des étudiants et étudiantes adultes ont toutefois des responsabilités familiales qui exigent une organisation considérable lorsqu'ils entreprennent des études.

Ceux et celles qui sont à l'enseignement régulier ont des chances d'avoir un horaire stable qui change chaque semestre mais sur lequel ils peuvent normalement compter dans la planification de leur temps. Cependant, à l'éducation des adultes, des étudiants et étudiantes ont fait valoir à la Commission les préjudices majeurs qu'ils subissent lorsqu'un collège décide de modifier leur horaire pour accommoder l'enseignement régulier. Qu'il s'agisse d'accès aux laboratoires, ou d'horaires de cours, de tels changements créent des bouleversements qui ne manquent pas d'avoir des conséquences négatives sur le plan pédagogique.

Ceci est d'autant plus vrai que, dans les groupes d'adultes à temps plein, l'horaire des sessions ne coïncide nullement avec les sessions de l'enseignement régulier. Le début traditionnel des sessions, en août ou en janvier, peut survenir au beau milieu d'un cours de formation professionnelle en électrotechnique, en bureautique, ou dans n'importe lequel des nombreux autres programmes qui visent en principe à donner aux adultes une formation qualifiante dans des conditions convenables.

La concurrence pour les locaux, ou pour l'accès aux équipements dans certains cas, exige des solutions pédagogiques axées sur les étudiants mêmes, dans le respect du mandat d'enseignement des collèges et en fonction des deux types de clientèles qu'ils desservent. Il est inadmissible dans le contexte éducatif actuel que les différentes clientèles ne puissent avoir une qualité comparable de services de formation et de soutien à la formation.

3.9 Les programmes courts pour adultes

Comme la formation courte créditée pour adultes était le thème autour duquel se sont greffées les analyses et consultations de la Commission en 1986-1987, celle-ci a été amenée à examiner de près le rôle et la structure de ces programmes.

Sauf dans le cadre de certaines Attestations d'études collégiales (A.E.C.) de l'ancien régime pédagogique qui portent maintenant le titre de Diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (D.P.E.C.) pour se conformer aux dispositions du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, les programmes et conditions de formation que la Commission a pu examiner concernaient presque exclusivement les Attestations et les Certificats d'études collégiales.

La Commission traitera dans les pages qui suivent de quatre éléments majeurs en relation avec ces programmes de formation professionnelle pour adultes:

- -la distinction entre les A.E.C. et les C.E.C.;
- -les liens entre la qualité de la formation et la valeur des programmes;
- -le partage des responsabilités dans le processus d'élaboration et d'approbation des programmes;
- -les besoins des adultes.

Cependant, ce dernier élément sera pris en considération à travers les trois autres analyses et ne constituera pas une section distincte.

3.9.1 La distinction entre les A.E.C. et les C.E.C.

Pour des personnes intéressées de près à l'enseignement professionnel collégial, il est pour le moins renversant de constater que les étu-

diants et étudiantes inscrits dans les programmes courts crédités à l'éducation des adultes ne font pas de distinction entre ces deux types de programmes de formation.

Au moment d'entrer dans les programmes professionnels subventionnés via les C.F.P. ou par la D.G.E.C., les clientèles adultes ont tendance à faire confiance au système d'éducation, et à accepter le fait que certaines formations soient sanctionnées par des diplômes d'appellations différentes.

Sur le marché du travail également, les employeurs qui sont en relation avec les C.F.P. et connaissent la formation collégiale vont, au mieux, admettre qu'il puisse exister des programmes de formation moins longs que le D.E.C., particulièrement s'ils correspondent à des secteurs industriels ou économiques spécialisés sans équivalence au niveau du D.E.C.

Qui plus est, la distinction que fait le régime pédagogique du collégial entre le diplôme d'Etat (C.E.C.) sanctionné par le Ministre, et le diplôme d'établissement (A.E.C.) décerné par le Conseil d'administration d'un collège ne semble pas non plus être des plus évidentes ni pour les travailleurs et les employeurs, ni pour les organismes gouvernementaux, telles les C.F.P.

3.9.2 Les liens entre la qualité de la formation et la valeur des programmes

La méconnaissance des diplômes professionnels courts et l'absence de distinction perçue par les milieux extérieurs aux collèges ne peuvent que provoquer des interrogations sur la qualité et la valeur de cette formation. Cela devrait susciter une sérieuse évaluation par les collèges du rôle et des objectifs d'ensemble de ces programmes et de la

qualité de la formation offerte. Cette analyse devrait porter, à la fois, sur les contenus de formation et sur le contexte pédagogique qui les conditionnent.

Ainsi le morcellement des compétences acquises est souvent dû à l'ignorance, de la part des professeurs et des étudiants, des objectifs généraux des programmes et de la contribution de chaque cours à l'atteinte de ces objectifs.

De plus, l'approfondissement de la formation n'est pas favorisé par l'utilisation d'une formule de formation intensive sur une période aussi longue que 52 ou même 64 semaines.

Enfin l'absence de période de relâche entre les différents blocs de programmes crée un climat de tension et une surcharge de travail qui sont la négation même des principes de la pédagogie.

Dans une société où la course aux diplômes ou aux "papiers" constitue, selon certains, une surenchère qui en diminue la valeur, il est de la responsabilité des collèges et des ministères impliqués de s'assurer de la qualité et de la pertinence de la formation en vue de la reconnaissance des diplômes décernés.

Cette année, les étudiants rencontrés, ainsi que leurs professeurs et les équipes de l'éducation des adultes, ont soulevé à maintes reprises leurs appréhensions quant à la difficulté de faire reconnaître par le marché du travail les diplômes courts décernés aux adultes.

La Commission a tenu à vérifier cet état de choses, ce qui n'était pas une mince tâche, compte tenu du peu d'importance attachée par les collèges ou les Centres d'emploi au suivi des étudiants, une fois leur formation terminée, et compte tenu également du peu de statistiques disponibles.

Dans quelques secteurs spécialisés, il existe des employeurs qui ont fait valoir des besoins en main-d'oeuvre aux C.F.P. ou aux collèges et qui s'attendent à embaucher des détenteurs de diplômes de formation courte. Cependant la majorité des représentants patronaux interrogés confirme la perception des étudiants et des étudiantes; le seul diplôme collégial qu'ils connaissent est le D.E.C. et, au moment de l'embauche, ils donneront préférence à un détenteur de D.E.C.

Certains employeurs, surtout dans le domaine de la santé, connaissent le Diplôme de perfectionnement qui, par sa nature post-D.E.C., ne peut pas être comparé aux autres diplômes courts.

Selon leur champ d'intervention, différents organismes syndicaux ou professionnels font preuve d'une plus ou moins grande connaissance des diplômes courts: à titre d'exemple, l'Union des Producteurs agricoles travaille activement à leur valorisation dans son secteur, mais surtout comme moyen intermédiaire d'accès au D.E.C; l'Ordre des infirmières et infirmiers suit de près l'actualisation professionnelle offerte aux infirmières qui désirent retourner sur le marché du travail; et, dans le domaine de l'informatique, où il n'existe à peu près pas de regroupements syndicaux, les associations ne semblent pas concernées par la formation courte collégiale.

Le cas des enseignants de cégeps mérite d'être traité à part, car il illustre l'ambiguïté qui s'est développée entre la réalité et la position de principe. Ainsi, pour des motifs de principe, les syndicats d'enseignants s'opposent généralement aux formations courtes, compte tenu de l'absence d'une formation générale et parce qu'ils craignent que l'accès en soit facilité aux jeunes en formation initiale. On invoque aussi pour justifier cette opposition le risque d'un trop grand asservissement aux besoins du marché du travail.

De plus, il faut noter qu'il existe un petit nombre de départements de cégeps qui s'opposent aux programmes courts sous leur forme actuelle pour des motifs pédagogiques et refusent d'assumer des responsabilités d'enseignement à l'endroit de ces programmes, ce qui ne les empêche pas, pour autant, d'offrir une formation de qualité aux adultes dans d'autres cadres, tels celui de la formation à temps partiel ou de la formation sur mesure.

Dans la majorité des cas cependant, des enseignants de départements professionnels des cégeps participent à la formation des adultes dans les programmes courts, et, pour la plupart, estiment qu'ils atteignent avec la clientèle adulte les mêmes objectifs de formation qu'avec les jeunes.

Si la reconnaissance de la valeur des diplômes est en partie une question de perceptions, il y a des faits qui sont également significatifs. Ironiquement, c'est dans les milieux d'éducation même, et aux deux paliers du gouvernement, qu'il existe le plus de barrières à la reconnaissance des A.E.C. et des C.E.C., pourtant financés et présentés aux étudiants et aux étudiantes comme des programmes viables, officiellement reconnus.

Il est profondément absurde -- et attristant -- de constater que, lors de la sélection pour un poste au gouvernement ou dans les collèges, l'absence d'un D.E.C. entraînera le rejet de la candidature d'une personne formée, par exemple, en électronique ou en bureautique dans un programme court collégial, sanctionné par le Ministre ou par le collège.

Ou bien les moyens devraient être pris afin d'assouplir les exigences d'emploi faites aux diplômés de cégeps, pour tenir compte de la formation des adultes dans les programmes courts, ou bien le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et la D.G.E.C. d'une part,

et le ministre de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu ainsi que les C.F.P. devraient évaluer avec attention la pertinence d'offrir des formations qui soulèvent encore des interrogations sérieuses sur le plan pédagogique, qui sont ignorées par autant d'employeurs et qui ne sont pas reconnues par les organismes gouvernementaux.

3.9.3 Partage des responsabilités dans le processus d'élaboration et d'approbation des programmes

Nous avons déjà mentionné brièvement la distinction que fait le régime pédagogique du collégial entre les programmes d'Etat et les programmes d'établissement. Cette distinction a des conséquences sur le plan de l'élaboration et la distribution des programmes mais, plus important encore, ces deux activités préalables à la formation dans l'un ou l'autre type de programme ne relèvent plus des seuls milieux de l'éducation. Elles sont dorénavant fortement marquées par les activités de diagnostic de besoins et de promotion de la formation que mène le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu pour assurer le développement de la main-d'oeuvre au Québec.

Effectivement, le rôle en recherche et en analyse de besoins qui revient à ce ministère oblige les collèges et la D.G.E.C à ajuster l'offre de formation au diagnostic et au plan d'action proposés. Les collèges et le milieu de l'éducation gardent cependant leurs responsabilités en ce qui a trait à l'analyse détaillée des besoins et à la définition des objectifs et des activités de la formation. Toutefois ces responsabilités se concrétisent difficilement dans la réalité.

En effet, ce partage n'est pas sans créer de nombreux problèmes. Il se traduit fréquemment par un manque de synchronisation des rôles de chacun. De plus il pénalise l'étudiant qui subit toutes ces querelles et ces difficultés. La Commission estime important que les opérations

de recherche et d'analyse des besoins requises pour des fins administratives soient confiées aux intervenants de la Main-d'oeuvre. De la même façon, les opérations requises pour des fins pédagogiques seraient de la responsabilité des intervenants de l'Éducation. Toutefois, il faut être conscient que cette qualité des responsabilités éloigne la réponse aux besoins.

Les C.E.C et les D.P.E.C. du collégial, étant des programmes d'Etat, sont soumis à des exigences d'approbation qui ont tendance à en freiner le développement. De plus, dans le cas des C.E.C. en particulier, la longueur de la formation, alliée aux difficultés d'ajustement rapide des programmes, semblent entraîner une diminution des clientèles qui s'y intéressent. Par ailleurs, le nombre de diplômes décernés à des étudiants et des étudiantes inscrits au C.E.C. paraît très faible en rapport avec le nombre d'inscrits; les chiffres disponibles ne permettent cependant pas d'être catégorique à cet égard.

En ce qui a trait aux A.E.C., qui sont manifestement les programmes crédités les plus en demande, il reste beaucoup à faire pour assurer à la fois leurs qualités pédagogiques intrinsèques, leur pertinence à des milieux de travail en évolution constante, leur reconnaissance par les employeurs et les liens raisonnablement facilitants avec les D.E.C.

Ce dernier point mérite sans doute d'être précisé. Il est devenu très évident à la Commission, au cours de l'année actuelle de travail, que, si les adultes désirent ou sont obligés de suivre des formations professionnelles d'une durée moins longue que celle du D.E.C., ils attachent beaucoup d'importance à la reconnaissance de leur formation. Il s'agit d'une reconnaissance à deux niveaux: celle qui atteste de la réussite du programme court et aussi celle qui permet, par le biais de ce programme, de poursuivre les études et de faire reconnaître la formation déjà acquise.

Les modalités actuelles d'autorisation des A.E.C. aux collèges suscitent de nombreuses interrogations, à cause entre autres de l'impression généralisée qu'il existe une tendance grandissante au Ministère de les traiter au même titre que des programmes d'Etat. L'imposition de règles strictes d'élaboration et de délais considérables d'approbation, ainsi que le refus de certaines demandes de collèges qui auraient déterminé, avec les milieux locaux, la formule jugée la plus appropriée, semblent nier l'intention du législateur dans le Règlement sur le régime pédagogique de donner le plus de souplesse possible à ces programmes d'établissement.

Pour la Commission de l'enseignement professionnel, l'avenir des programmes crédités pour adultes se jouera en fonction de deux impératifs: celui de la capacité des collèges de mieux adapter les structures de programmes et les modalités de formation aux besoins diversifiés des clientèles adultes et des milieux de travail et celui, probablement plus déterminant dans le court terme, de l'impact de l'Accord Canada-Québec sur la capacité des collèges d'organiser de telles formations.

A ce propos, il est important de noter que l'Accord ne distingue pas entre la formation créditée et la formation sur mesure non créditée. Il est question uniquement d'achats directs de formation professionnelle et de formation sur mesure, c'est-à-dire, de demandes de formation faites directement aux collèges par les organismes gouvernementaux de prévision et de planification et de commandes faites aux collèges au nom des entreprises, des organismes à but non lucratif ou des secteurs d'activité économique.

4. LES CONDITIONS A LA FIN DE LA PERIODE DE FORMATION

4.1 Les appréhensions des étudiants

Au fur et à mesure qu'ils approchent de la fin de leur programme de formation, les adultes ressentent une anxiété grandissante quant à leurs chances de trouver une place sur le marché du travail.

Ces appréhensions sont reliées à plusieurs facteurs. D'une part, les étudiants et étudiantes sont davantage conscients de la difficulté de faire reconnaître certains diplômes courts et ils sont plus sensibles à la concurrence avec les jeunes détenteurs de D.E.C. professionnels.

Malgré la conviction de la majorité des adultes dans les programmes courts d'avoir reçu une formation de qualité, ils semblent généralement moins confiants que les jeunes face à l'intégration au marché du travail. L'existence ou non de stages de formation dans leurs programmes revêt une importance considérable à leurs yeux, car le stage est perçu comme le moyen par excellence pour faciliter l'obtention d'un premier emploi dans les différents champs de spécialisation.

Manifestement, après avoir investi environ une année de travail intensif pour acquérir leur formation professionnelle, les adultes sont profondément frustrés et déçus à l'idée qu'ils pourraient se retrouver en chômage.

4.2 La réponse à ces besoins

Compte tenu de l'intensité des sentiments exprimés et de l'évidence du besoin, la Commission a été étonnée de constater le peu de préparation donnée aux adultes pour aborder le marché de l'emploi.

Rien dans les programmes de formation ne les y prépare expressément; peu de groupes reçoivent une simple visite de la part des responsables de placement des cégeps; et le nombre d'étudiants ou d'étudiantes qui connaissent ou utilisent ces services semble très peu élevé.

Dans quelques rares cas, pourtant, les S.E.A. ou encore des enseignants ou enseignantes agissent à titre individuel et font en sorte que les étudiants adultes reçoivent certaines informations sur la rédaction d'un curriculum vitae, la recherche d'emploi et l'entrevue de sélection.

Il s'agit là d'un minimum absolument essentiel et qui devrait être allié à l'organisation de rencontres structurées avec le service de placement du collège. Malgré des pratiques dans ce sens, un tel service ne devrait pas être à l'usage exclusif des étudiants de l'enseignement régulier. Il est destiné à l'ensemble des étudiants et étudiantes du collège et ceux et celles qui sont inscrits à l'éducation des adultes doivent y avoir accès au même titre que les autres.

La Commission n'est pas sans ignorer les coupures qui ont touché les services de placement dans plusieurs collèges. Elle tient cependant à réitérer une position qu'elle a déjà défendue dans des textes et travaux antérieurs: les collèges ne peuvent pas en toute honnêteté offrir des services de formation sans se préoccuper de l'issue de cette formation.

Cette analyse n'est pas unique à la Commission. Déjà en 1983, un autre rapport sur l'insertion des finissants dans la société[1], préconisait des changements d'attitudes dans les collèges, des efforts

---

1 Rapport du COMITE D'INSERTION DES FINISSANTS AU MARCHE DU TRAVAIL, dit Rapport IFAUT, Fédération des cégeps, Montréal, juin 1983.

pour faciliter l'insertion des finissants dans le milieu, la multiplication de stages et de visites industrielles et l'ajout dans les programmes d'éléments de formation concernant l'insertion dans la société (recherche d'emploi, état du marché).

4.3 Les modalités de diplômation

Nous avons traité ailleurs dans ce texte de la valeur des diplômes courts et d'une prise de conscience graduelle chez certains étudiants et étudiantes de l'importance de pouvoir réinvestir leur formation, et les unités ou crédits qui s'y rattachent, s'ils décident ultérieurement de poursuivre leur formation collégiale.

Tous les programmes courts ne correspondent cependant pas à des programmes de D.E.C., même dans des champs apparentés de formation. Dans un tel contexte, la Commission juge important d'apporter des ajustements aux modalités de diplômation afin de permettre, par une formation subséquente à une A.E.C. ou à un C.E.C., l'obtention par l'étudiant ou l'étudiante d'un certificat, dans le premier cas, et d'un D.E.C. dans le deuxième cas.

Dans certaines circonstances, le D.E.C. sans mention, enfant méconnu et quelque peu méprisé du système, pourrait être la meilleure façon de reconnaître la formation acquise s'il est impossible de l'inscrire dans le cadre d'un programme professionnel existant.

4.4 L'absence d'un suivi des adultes chez les organismes commanditaires

Il est pour le moins étonnant de constater que les Centres d'emploi et les C.F.P., pourtant très présents au moment du choix des formations professionnelles à offrir et des clientèles qui y ont accès, ne sem-

blent pas se préoccuper du placement de ces mêmes clientèles, une fois leurs programmes de formation complétés.

Il semble à la Commission que l'économie même du système ainsi que le respect des adultes qui ont été amenés à suivre de telles formations appellent des mesures plus importantes et plus dynamiques pour appuyer les adultes dans leur démarche de recherche d'emploi.

On invoque souvent l'absence de ressources pour justifier cette absence de suivi et l'absence de statistiques détaillées sur le placement des finissants de programmes subventionnés. Cependant, en termes d'imputabilité, il est tout à fait inacceptable de ne pas pouvoir évaluer et améliorer l'impact de ces programmes, et leur degré de succès en tant que réponse aux besoins en main-d'oeuvre, sinon aux besoins de la main-d'oeuvre elle-même.

De nombreux établissements de formation professionnelle privés basent leur publicité sur leur capacité d'assurer le placement de leurs étudiants et étudiantes. Dans un contexte où le réseau public a été reconnu dans l'Accord Canada-Québec comme lieu prioritaire de formation, il serait non seulement opportun mais essentiel que les cégeps et les organismes commanditaires de la formation professionnelle acceptent de donner une plus grande importance au placement des adultes, au suivi des finissants des programmes intensifs et à la tenue de statistiques sur le taux de réussite et de placement de ces clientèles.

PARTIE II

5. LE CONTEXTE D'AVENIR ET LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES

5.1 Des tendances chez les clientèles

Il est révélateur de constater l'importance de la demande chez les adultes pour une formation professionnelle qualifiante, particulièrement à la lumière des chutes dramatiques des dernières années dans l'inscription des jeunes à la formation professionnelle au secondaire et aussi dans le contexte des baisses, jusqu'ici moins dramatiques, des inscriptions des jeunes à la formation professionnelle collégiale.

Chez les jeunes, la conjoncture économique et la difficulté de l'accès à des postes permanents sur le marché du travail semblent avoir eu comme effet de les amener en plus grand nombre à épouser les orientations préconisées dans le discours éducatif des dernières années, et à accepter de retarder le choix de leur orientation professionnelle.

Les adultes, pour leur part, pour des motifs économiques et sociaux évidents, se montrent de plus en plus désireux de s'outiller dans l'immédiat pour assurer leur place dans le système. Qu'ils fassent déjà partie de la main-d'oeuvre active ou qu'ils soient désireux d'intégrer le marché de l'emploi une nouvelle fois ou pour la première fois, ils sont fortement conscients des changements qui surviennent ou qui risquent de survenir sur le marché du travail et dans la société, et extrêmement sensibles à la nécessité de leur adaptation à ces changements.

Les collèges font déjà l'objet de demandes de la part des adultes en vue d'une formation professionnelle initiale, d'une formation de base

préalable ou de différentes formes de formation professionnelle ad hoc, adaptées à leur situation particulière. A cette demande, qu'on peut qualifier d'individuelle, s'ajoute celle qui provient des entreprises et des syndicats ou des organismes de planification et de développement de la main-d'oeuvre. Cela représente un volume et un potentiel de besoins presque sans limites.

Il ne fait pas de doute que cette demande continuera d'augmenter. Le rythme des besoins d'ajustement au contexte technologique, social et économique ne pourra qu'accélérer. Les pressions se feront de plus en plus fortement sentir en vue d'assurer des assises professionnelles valorisantes et valables, pertinentes et durables à des populations cibles, telles les jeunes, les femmes, les chômeurs et les groupes susceptibles d'être les plus touchés par les bouleversements entourant l'avènement éventuel du libre échange avec les Etats-Unis.

Pour divers motifs liés à la rapidité de l'évolution du contexte technologique, à la diversité des besoins et des niveaux de besoins chez les clientèles de la formation professionnelle, à la lenteur des processus d'élaboration et d'approbation des programmes créditès, à la rigidité de ceux-ci et à leur durée habituelle, la Commission estime que la demande pour des formations non créditées, sur mesure, ne pourra que s'accroître.

Toutefois, plusieurs indices l'amènent à croire qu'à l'avenir, les adultes seront en même temps de plus en plus nombreux à demander la reconnaissance de ces mêmes acquis de formation.

Sur le plan social, cette tendance découle manifestement de celle, mentionnée plus haut, de la valorisation des diplômes. Sur le plan individuel, par ailleurs, elle s'inscrit de façon très cohérente dans la "pyramide des besoins" décrite par Maslow[1].

---

[1] Maslow, Abraham H., Motivation and Personality, New York, Harper & Row, 1954

En effet, une fois que la formation professionnelle aura satisfait les besoins relatifs à la "sécurité" économique et à "l'intégration" professionnelle, les adultes vont rechercher la "reconnaissance" et "l'estime" social et la "valorisation" personnelle qu'ils attribuent à la sanction officielle de leur formation.

5.2 Des changements découlant du financement de l'éducation des adultes

Les structures de financement de l'éducation des adultes dans les collèges reflètent la très forte demande pour la formation professionnelle.

D'une part, dans le cadre de l'Accord Canada-Québec, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu via les Commissions de formation professionnelle contribue à une partie importante des budgets des Services d'éducation des adultes dans la majorité des collèges. D'autre part, les règles de financement utilisées par la Direction générale de l'enseignement collégial favorisent également la formation professionnelle au détriment de la formation générale.

Parmi les nombreux exemples signalés à la Commission, un seul suffira pour illustrer notre propos. D'une part, dans les programmes courts de formation créditée, les contraintes reliées à la définition des programmes et à leur financement rendent impossible le rajout d'une formation en langue seconde, malgré des demandes précises dans ce sens exprimées par des étudiants de certains programmes. Dans le secteur anglophone, où la formation en français constitue un élément essentiel de la formation et de l'intégration professionnelle, ce besoin est encore plus criant. La structure des programmes ne permet pas d'adaptation à ce titre; les structures de financement excluent tout ajout de formation dans des cas semblables.

D'autre part, dans l'échelle des catégories de financement de la formation des adultes déterminées par la Direction générale de l'enseignement collégial, la formation en langue seconde se retrouve en dernière place. Cela a comme conséquence d'obliger les Services d'éducation des adultes à imposer des frais d'études relativement élevés à leurs clientèles adultes et à limiter considérablement leur capacité, particulièrement en région, d'offrir de tels cours s'ils ne peuvent pas attirer des adultes en assez grand nombre pour l'autofinancement de la formation.

Dans ce cas, et dans combien d'autres, la formation générale et la formation de base deviennent marginalisées, à la fois parce que les pressions du marché du travail et de la conjoncture économique favorisent une définition étroite de ce que constitue la formation professionnelle pour des fins de financement, et aussi parce qu'il n'y a pas eu de choix clair à la D.G.E.C. en vue de combler les lacunes du financement via les C.F.P. et de faciliter la réponse des collèges à ces autres besoins, pourtant d'une importance éducative considérable.

En termes de tendances d'avenir, il est évident que, dans les collèges du Québec, l'accent sera mis de plus en plus fortement sur les activités autofinancées, non seulement en ce qui touche l'offre de formation, mais aussi dans la façon dont les Services d'éducation des adultes seront facturés à l'intérieur même des établisssements pour les services qu'ils utilisent.

Par ailleurs, l'Accord Canada-Québec, comme on le sait, diminue dans l'immédiat le financement accordé aux achats directs de formation professionnelle et, en troisième année, rend le financement de la formation tributaire du volume d'activités des deux années précédentes.

Tout ceci aura vraisemblablement comme conséquence de pousser les collèges à favoriser, à l'éducation des adultes, les activités de forma-

tion les plus "payantes", à clientèle nombreuse et à consacrer la majeure partie de leurs efforts aux milieux professionnels les plus susceptibles de générer un financement intéressant.

A ce propos, le dilemme posé par le choix entre une offre de formation plus variée et plus adaptée, probablement sur mesure, exigeant des ressources de développement considérables et une offre de programmes crédités "tout faits" ou légèrement adaptés, probablement moins en demande, risque d'être un dilemme cruel pour les Services d'éducation des adultes dans les années à venir, compte tenu du peu de budgets de développement dont ils pourront disposer.

Dans un tel contexte, il est à craindre que les groupes les moins favorisés, les plus faibles, ceux qui sont moins organisés ou moins visiblement engagés dans l'activité économique soient laissés pour compte à moins que les collèges individuellement, ainsi que la Direction générale de l'enseignement collégial, ne fassent des choix éducatifs et sociaux clairs pour combler les lacunes du financement de la formation professionnelle et générale des adultes.

5.3 Des tendances dans l'organisation de l'éducation des adultes

A bon nombre d'égards, les relations entre les collèges, à l'éducation des adultes comme à l'enseignement régulier, sont surtout de nature concurrentielle. Les collèges se font concurrence afin d'attirer des clientèles et aussi profiter de sources de financement gouvernementales ou de l'entreprise pour différentes activités reliées aux divers mandats qu'ils assument en enseignement, en recherche, en soutien au milieu et en services divers.

Cependant, et ceci est particulièrement vrai à l'éducation des adultes, les collèges commencent à entrer dans l'ère de la concerta-

tion et de la collaboration. Les coupures considérables dans les budgets affectés à l'achat direct de la formation professionnelle ont eu comme effet, et en auront probablement plus encore à l'avenir, de faire comprendre aux établissements qu'ils ont avantage à s'entendre entre eux, surtout dans une même région.

La nouvelle volonté de concertation entre les collèges sur la formation professionnelle des adultes n'est pas complètement étrangère au fait que les clientèles adultes ont maintenant des choix très diversifiés de lieux de formation. Le nombre d'établissements privés ne cesse de croître; les universités font beaucoup de publicité pour attirer des étudiants et des étudiantes dans des conditions et selon des tarifs souvent plus avantageux que ceux qu'imposent les collèges; qui plus est, l'accent nouveau mis sur la formation en entreprise permet, dans certains cas, de soutirer entièrement aux collèges un financement sur lequel ils pouvaient compter presque automatiquement jusqu'à très récemment.

Parallèlement à cette concertation, on commence donc à voir une tendance qui, selon la Commission, prendra une ampleur plus grande à l'avenir: une différenciation reconnue entre les collèges. Il s'agit d'une certaine spécialisation par collège selon des champs de force à l'éducation des adultes pour éviter les dédoublements de ressources et aussi pour permettre aux adultes de mieux identifier les lieux de formation susceptibles de répondre à leurs besoins.

Car, on le sait trop bien, pour un étudiant ou une étudiante, ou pour une entreprise qui veut une réponse à des besoins de formation ou de développement, le système collégial est d'une complexité confondante. Ces personnes font difficilement la distinction entre les collèges, entre les représentants des divers ministères ou entre les différents diplômes décernés par les collèges; elles sont mêlées devant le concept d'un centre spécialisé attaché à un collège mais constitué en

corporation distincte ou celui d'un enseignant ou groupe d'enseignants qui, à titre indépendant, offrent des services connexes à ceux du collège. Ces questions et bien d'autres encore créent de la confusion chez les différentes clientèles de l'éducation des adultes et la frustration qui en découle peut pousser ces clientèles à chercher ailleurs la réponse à leurs besoins.

La Commission est heureuse de souligner les efforts sérieux faits par le Ministère et les collèges, en vue d'une meilleure concertation entre les différents intervenants à la fois lors de l'organisation de la formation et également en ce qui concerne l'accueil et la référence. Les structures sont maintenant en place ou prévues dans toutes les régions et il importe de s'assurer qu'elles puissent jouer leur rôle.

L'organisation de la formation professionnelle des adultes est confrontée à deux autres défis majeurs que la Commission juge important de relever ici.

Premièrement, sur le plan du système dans son ensemble, la lourdeur des mécanismes de fonctionnement et de financement est telle qu'elle risque de compromettre la capacité des collèges de répondre aux besoins identifiés.

L'ambiguïté entourant les rôles des C.F.P. et des collèges dans la définition des plans de formation professionnelle, la quantité ahurissante d'intervenants et de formules requise pour pouvoir offrir la formation, la complexité des processus d'achat indirect de formation et des mécanismes d'approbation des programmes sont la négation même des objectifs de souplesse et d'adaptation de la formation aux besoins des adultes et de la société.

Deuxièmement, à l'intérieur même des collèges, les Services d'éducation des adultes auront besoin dans le contexte changeant que nous

avons décrit plus haut, d'affecter plus de ressources au développement de réponses diversifiées aux besoins de formation. Par ailleurs, compte tenu de la baisse prévisible des clientèles à l'enseignement régulier, on peut s'attendre à l'arrivée en plus grand nombre à l'éducation des adultes d'enseignants et d'enseignantes en disponibilité.

Ces deux phénomènes devront probablement s'influencer réciproquement. Ces enseignants pourraient constituer la ressource souhaitée, à condition qu'ils acceptent de se perfectionner pour bien jouer leur rôle de formateurs ou de conseillers auprès des adultes; en même temps, leur attachement aux départements de l'enseignement régulier pourrait permettre de renforcer un lien trop souvent absent entre les formateurs de l'éducation des adultes et ces mêmes départements.

La Commission a pu constater les responsabilités attribuées à certains départements par quelques Services d'éducation des adultes. Tout en étant consciente de la difficulté de faire évoluer les attitudes qui séparent les personnes identifiées aux deux secteurs de formation, elle estime essentielle la poursuite de tels efforts.

5.4 Des tendances dans l'offre de formation

Au niveau de l'offre de formation, la Commission identifie quatre éléments majeurs.

Dans un premier temps, nous assisterons à une recherche, de la part des collèges et du ministère de l'Enseignement supérieur, de nouvelles formes d'élaboration, d'approbation et de révision de programmes, compte tenu des pressions ressenties par les collèges pour s'ajuster avec le plus de souplesse possible à la variété et à l'évolution des demandes de formation.

Dans un deuxième temps, les collèges vont chercher à attirer des clientèles ou à satisfaire à leur désir d'une reconnaissance de la formation suivie, en offrant plus souvent des "attestations maison", que ce soit sous forme d'attestations de la présence aux séances de formation ou d'attestations de compétence pour les éléments de formation maîtrisés.

La troisième tendance sera la recherche par les collèges de nouvelles formules de formation et de reconnaissance de celle-ci. Mentionnons, à titre d'exemple, les travaux actuels sur l'élaboration de modules de formation qui tiennent compte de la disponibilité des clientèles dans le domaine agricole. Rappelons également l'importance que semblent attacher de nombreux adultes dans les programmes d'A.E.C. et de C.E.C. à la possibilité de poursuite éventuelle des études et donc à la reconnaissance, dans des D.E.C. spécialisés ou même sans mention, de leur formation dans ces programmes courts.

De plus, comme la Commission l'a déjà fait remarquer dans des travaux antérieurs[1], les nouvelles structures de formation professionnelle au secondaire auront également une influence certaine sur le collégial. Il y a, bien sûr, risque d'une certaine concurrence pour une même clientèle. Mais, plus important encore, les modalités mêmes de la formation professionnelle secondaire, l'utilisation d'enseignements et d'évaluations modulaires et la reconnaissance des acquis que permettent de telles formules, ne manqueront pas de faire évoluer le collégial également.

---

1 Commentaires sur le plan d'action ministériel sur la formation professionnelle au secondaire, Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges, octobre 1986.

La quatrième tendance observée dans l'offre de formation concerne la formation sur mesure. Dans le cadre de la recherche de nouvelles formules de formation, c'est la formation sur mesure qui constituera sans aucun doute la principale voie utilisée par les collèges pour tenir compte des nouveaux besoins et des nouvelles structures de formation.

Dans le contexte actuel, il s'agit d'une véritable "question de l'heure", et on voit déjà un intérêt grandissant pour cette approche de formation et le début d'une réflexion sur ses implications. Les coordonnateurs de l'éducation des adultes des collèges en ont fait le thème d'un récent colloque et des écrits sur la question commencent à paraître et à circuler plus largement.

Si les collèges se tournent vers la formation sur mesure, très exigeante, nous l'avons déjà dit, sur le plan des ressources requises pour le diagnostic des besoins et l'élaboration de chaque projet de formation, c'est qu'elle permet la souplesse qui n'est pas possible à l'intérieur des programmes officiels de formation. Du point de vue des adultes, en plus de cette souplesse, elle est normalement moins longue, et elle permet le réinvestissement à peu près immédiat de la formation dans la situation de travail.

Ce type de formation est aussi favorisé implicitement par l'Accord Canada-Québec, car on peut prévoir que les entreprises qui auront à faire des achats indirects de formation professionnelle mettront surtout l'accent sur une réponse ponctuelle et de courte durée à leurs besoins de développement des ressources humaines, quitte à revenir pour une formation supplémentaire si besoin est.

Manifestement il y a danger d'un développement démesuré et anarchique de la formation sur mesure dans les collèges dans les années à venir, compte tenu de l'absence de pratiques généralisées et de conceptions partagées de ce qu'elle peut ou doit être.

En effet, les pressions dans ce sens seront considérables. Les collèges se verront confrontés au problème des ressources à y consacrer, sachant fort bien que s'ils ne développent pas rapidement une expertise dans ce champ de formation ils n'auront pas accès au financement prévu pour la troisième année de l'Accord Canada-Québec.

Dans un tel contexte, il sera de plus en plus difficile de faire une place à la formation créditée, ou de donner l'importance qu'ils méritent à des concepts pédagogiques tels la formation fondamentale ou le programme intégré de formation. De ce point de vue, un engouement aveugle pour la formation sur mesure pourrait avoir un impact négatif considérable sur l'enseignement collégial et sur certaines clientèles du collégial.

Pourtant, selon la définition qu'on lui donne et les ressources qu'on y consacre, la formation sur mesure peut être de qualité; elle permet de répondre à des besoins très clairement exprimés; elle est adaptable à toute situation de formation ponctuelle et elle pourra favoriser le développement de liens plus étroits entre les collèges et les entreprises qui seront les principaux consommateurs de ce type de formation. Pour répondre à ces objectifs, le concept de formation sur mesure devra reprendre son contenu pédagogique qu'il a perdu en devenant simplement une catégorie administrative.

Il sera important de rester sensibles à cette dichotomie. Une formation sur mesure démesurée ne serait pas à l'avantage des collèges!

5.5 Les orientations et les défis de l'avenir

Si elle réussit à attirer vers les collèges les nombreux adultes ayant besoin de s'outiller pour l'insertion sociale et professionnelle, l'éducation des adultes prendra une place plus importante dans les collèges avec les baisses de clientèles à l'enseignement régulier.

Parmi les défis qu'elle aura à affronter dans l'immédiat se trouve la réconciliation de ses deux rôles, à savoir: celui de promouvoir la formation et celui de favoriser l'accès à l'emploi.

Par ailleurs, les changements qui se produisent sur le marché du travail, compte tenu surtout de l'évolution de la technologie, influenceront la définition même de ce que doit être la formation.

L'impossibilité de prévoir avec certitude les besoins de main-d'oeuvre dans cinq ans, et encore moins dans dix ans, les bouleversements provoqués par l'utilisation grandissante de la micro-informatique, les changements dans le concept même du travail et dans l'organisation de celui-ci, l'obsolescence rapide non seulement des équipements mais aussi de certaines connaissances et habiletés, appellent une réévaluation approfondie du sens même de la formation, de ses objectifs et de ses contenus.

On commence à voir une certaine évolution des attitudes et des pratiques dans les cégeps, dans l'importance plus grande consentie à la réflexion pédagogique, aux moyens de collaboration entre enseignants et enseignantes. Ces changements se perçoivent aussi dans la place que prend la formation professionnelle dans les débats sur la formation.

Le secteur de l'éducation des adultes a un rôle important à jouer pour assurer la qualité du changement social. A ce titre, une contribution active et positive des enseignants et des enseignantes de l'enseignement régulier ne pourrait qu'être bénéfique. L'éducation des adultes est plus qu'une source supplémentaire de placement pour assurer la sécurité d'emploi des enseignants.

Par ailleurs, la Commission souhaite que les syndicats d'enseignants et d'enseignantes saisissent l'occasion pour préciser ou redéfinir

leurs positions sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle, étant donné l'ampleur des changements qui touchent ces deux dossiers.

PARTIE III

6. LES QUESTIONS DE L'HEURE

Les divers éléments qui ressortent de l'analyse des conditions de formation professionnelle des adultes ont amené la Commission à identifier encore une fois des "questions de l'heure", afin de susciter une réflexion et éventuellement des mesures appropriées dans les collèges et au sein des ministères concernés: celui de l'Enseignement supérieur et de la Science et celui de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, plus particulièrement.

1. Le rôle des diplômes courts offerts aux adultes

Les A.E.C. et les C.E.C. sont les diplômes les plus suivis par les adultes. Cependant, contrairement à la pratique de cumul de certificats à l'université, très peu d'étudiants les utilisent pour accéder au diplôme d'études collégiales. D'abord, malgré le fait que ces diplômes soient reconnus, il y a peu d'incitation dans ce sens de la part des structures et même des intervenants du milieu. De plus les étudiants adultes manquent de motivation pour compléter les cours obligatoires et complémentaires nécessaires à l'obtention du D.E.C. Enfin, il y a une attitude de méfiance de l'enseignement régulier face à la qualité de l'enseignement qui conduit à ces diplômes.

Par surcroît, la distinction officielle entre l'un, décerné par le Ministère (le certificat) et l'autre, décerné par le collège (l'attestation) n'a de signification que pour ce même Ministère et ces mêmes collèges. La vaste majorité des employeurs ne sont familiers qu'avec le D.E.C., essentiellement un diplôme de l'enseignement régulier. Ils ne connaissent à peu près pas les deux diplômes courts et plus encore ils ne les distinguent que rarement entre eux. Enfin, les Commissions

de formation professionnelle ne placent pas leurs commandes de formation en fonction des diplômes, mais en fonction des domaines de formation où elles jugent qu'il y a pénurie. En réalité, compte tenu des coûts de la formation, la tendance est aux programmes de formation plus courts, normalement les A.E.C., dans les commandites des C.F.P. Et pourtant, les employeurs ne les connaissent pas, ces diplômes ...

Le temps est venu de s'arrêter pour se demander comment les programmes "courts" servent ou pourraient mieux servir les adultes. D'ailleurs, cette désignation de "court" est loin de représenter la réalité quand on compare le rythme et la durée de la formation des programmes dans lesquels de nombreux adultes sont inscrits à plein temps à l'éducation des adultes. Quelles différences réelles existe-t-il entre les C.E.C. et les D.E.C.? Ou entre une A.E.C. et un C.E.C. quand on sait que celle-là peut avoir le même nombre de crédits que ce dernier? Est-ce seulement le rythme d'études, l'horaire des étudiants adultes, ou le fait qu'un autre ministère ou gouvernement finance en grande partie leur formation professionnelle qui font que leurs études sont sanctionnées par des diplômes différents apparemment de moindre valeur?

La situation actuelle ne peut que provoquer de profondes interrogations de la part de ceux qui font la promotion de ces programmes, qui les financent ou qui contribuent à leur maintien dans le réseau collégial.

Trois conditions s'imposent pour donner une place significative à cette formation courte du réseau collégial, à savoir: une réévaluation des diplômes courts, leur intégration éventuelle à un diplôme d'enseignement collégial et une meilleure information sur ce qu'ils sont. Ces trois changements devront être faits afin que les adultes puissent bénéficier de leurs études dans les programmes d'A.E.C. et de C.E.C., et que les employeurs reconnaissent les diplômes qui sanctionnent ces mêmes programmes.

D'abord, une réévaluation des diplômes courts s'avère nécessaire afin de déterminer en quelle mesure ils correspondent à des besoins ou à des fonctions sur le marché du travail; le lien avec le contexte d'emploi doit être le critère majeur qui justifie leur existence. Sans ce lien, les employeurs continueront de les ignorer ou de les méconnaître, les C.F.P. les écarteront à la faveur de formations non créditées plus adaptées et de plus courte durée, et le régime collégial aura, au mieux, contribué à une certaine scolarisation des adultes et à leur contact avec un secteur d'activités professionnelles mais, au pire, les aura conduits dans un cul de sac où le "papier" obtenu n'aura pas la valeur que le système est censé garantir.

Deuxièmement, il est essentiel que les liens réels ou éventuels entre les programmes courts et le Diplôme d'enseignement collégial (dans un champ de spécialisation précis ou par le biais du diplôme "sans mention" de la spécialisation) soient clairement définis, avec de meilleures précisions sur la façon dont les détenteurs de tels diplômes puissent compléter leurs études collégiales, s'ils le désirent.

Compte tenu de certaines ambiguïtés entourant les exigences de la formation obligatoire, une clarification s'impose quant aux objectifs des cours obligatoires en langue maternelle, en philosophie/humanities, en éducation physique et ceux des cours complémentaires. Sauf de très rares exceptions, comme le récent programme de Soins infirmiers, ces cours sont dans les structures des programmes sans entrer dans les objectifs des programmes. Il en résulte qu'un adulte qui a réussi l'ensemble des objectifs d'un programme de formation professionnelle dans le cadre d'un C.E.C, peut avoir réussi les mêmes objectifs que ceux du D.E.C. dans la même spécialisation et ce, sans avoir suivi tous les cours que le régime pédagogique rend obligatoires.

La frustation des adultes est facile à comprendre quand ils constatent qu'ils ont la même formation professionnelle que les jeunes mais, que

le marché de l'emploi ne reconnaît à peu près pas leur C.E.C ou leur A.E.C.

La Commission estime que les cours obligatoires de langue maternelle et de philosophie/humanities ont leur place dans les programmes de formation professionnelle initiale et que les cours d'éducation physique et les cours complémentaires peuvent avoir un rôle à jouer également. Elle sait pertinemment que de nombreux adultes sont exemptés des cours d'éducation physique quand ils s'inscrivent à un D.E.C.; d'ailleurs cela ne fait que souligner le caractère apparemment aléatoire de telles exigences.

Il faut donc mieux préciser ce qui est visé par ces quatre groupes de cours obligatoires et comment ils contribuent à la formation globale des étudiants et donc à leur formation professionnelle. Cet exercice permettra de clarifier leurs rôles dans les programmes de l'enseignement régulier et par le fait même faciliter, auprès des adultes, la compréhension de leur nécessité pour l'obtention d'un D.E.C....

Qui plus est, cela devrait permettre de corriger l'énorme injustice qui est faite aux adultes qui, ne connaissant pas les objectifs de ces cours, n'ont actuellement aucune possibilité de déterminer s'ils possèdent déjà des acquis, ou de se les faire reconnaître, le cas échéant. Or, c'est exactement ce que prévoit le régime pédagogique du collégial, en vue de permettre l'accès plus facile au D.E.C. à ceux qui maîtrisent au départ différents objectifs de la formation.

Le troisième changement concerne l'information qui doit être donnée sur les programmes courts. Il ne suffit pas d'annoncer aux futurs étudiants que de tels programmes existent, ou même qu'ils sont offerts après entente avec les Commissions de formation professionnelle et les Centres d'emploi.

Les collèges ont le devoir de s'assurer que les employeurs les connaissent et les reconnaissent; ils doivent informer les étudiants des possibilités et des limites de tels programmes ainsi que de leurs liens avec le D.E.C.; enfin, ils doivent veiller à ce que les Commissions de formation professionnelle tiennent compte des différences entre l'attestation et le certificat d'études collégiales sur des bases autres que le seul coût attribuable à leurs durées respectives.

2. La responsabilité pédagogique des collèges face aux programmes courts financés par les C.F.P.

La récente politique québécoise d'éducation des adultes a donné de nouvelles responsabilités au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.) en ce qui concerne l'identification des besoins de formation de la main-d'oeuvre.

Cela n'a pas été sans créer certaines insatisfactions dans le réseau collégial, jusqu'alors habitué à jouer un rôle majeur à cet égard, et certaines tensions lorsque différentes Commissions de formation professionnelle ont interprété ce rôle de façon étroite.

La Commission de l'enseignement professionnel reconnaît la place des C.F.P. dans la mesure des besoins; toutefois, elle juge important d'insister sur la dimension pédagogique de l'analyse des besoins qui précède l'élaboration des programmes. De plus, elle tient à souligner l'importance d'un autre volet pédagogique des programmes courts: la formation des groupes d'étudiants.

La situation actuelle comporte des dimensions qui méritent des correctifs.

D'une part, les collèges et les C.F.P. ont intérêt à s'entendre sur le degré de détail nécessaire dans la commande initiale de formation proposée aux collèges, et sur la nécessité pour les collèges de travailler auprès des groupes ou entreprises qui ont effectivement fait des demandes de formation, afin d'élaborer les meilleurs programmes possibles. La clarification du partage des responsabilités s'impose pour des motifs pédagogiques. Elle devrait également permettre d'éviter à de nombreux employeurs la double sollicitation dont ils sont nombreux à se plaindre: la consultation et l'analyse de besoins par des représentants de la C.F.P. et par ceux du collège.

D'autre part, il est essentiel que les collèges puissent intervenir lorsque les centres d'emploi du Canada invitent des adultes en chômage à s'inscrire à la formation professionnelle dans des programmes courts financés via les C.F.P. Lors de la sélection et du recrutement des clientèles de ces programmes, des impératifs pédagogiques peuvent et doivent être invoqués si on tient à la réussite de cette formule de formation et à l'atteinte des objectifs sociaux qui la soustendent.

3. Les services d'accueil et de référence pour les adultes

La Commission a longuement insisté dans la Partie II du rapport sur la nécessité d'instituer de meilleurs services d'accueil et de référence pour les adultes désireux d'acquérir une formation professionnelle mais perdus et frustrés devant la complexité des structures actuelles.

En dehors de la région de Montréal, les divers intervenants et organismes concernés par la formation collégiale ont réussi à se doter, avec l'appui du ministère de l'Enseignement supérieur et de la

Science, de structures communes qui se veulent capables de répondre aux doléances si souvent exprimées par les clientèles adultes.

A Montréal, le problème reste entier. Toutefois, le récent regroupement des collèges de la région en vue d'une concertation sur le plan de l'organisation de la formation pourrait éventuellement constituer un moyen d'amorcer la mise sur place d'un service d'accueil et de référence unique pour la région métropolitaine.

4. La reconnaissance des acquis

Il s'agit d'une question qui prend de plus en plus d'importance depuis l'entrée en vigueur du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Pourtant avant cette date, les collèges avaient la possibilité de reconnaître les acquis scolaires. Cependant la reconnaissance de cette forme d'acquis a été peu développée. Depuis cette date, les efforts consentis ont surtout porté sur la reconnaissance des acquis d'expérience d'étudiants adultes inscrits ou souhaitant s'inscrire dans des programmes professionnels de l'enseignement régulier. En plus des efforts, dans certains cas, remarquables, il y a eu des sommes considérables d'argent investies afin de préparer la reconnaissance des acquis et d'assurer la crédibilité de cette démarche.

Toutefois, du point de vue des adultes, il n'y a toujours pas eu de changements réels, de résultats tangibles qui leur permettent de sentir que le réseau collégial aurait enfin assoupli sa conception des moyens permettant l'acquisition de connaissances et l'atteinte des objectifs de formation. Les années qui viennent seront déterminantes à ce titre, et c'est à espérer que les attentes si longtemps exprimées commenceront à s'exaucer.

Pour la Commission de l'enseignement professionnel, le défi n'est plus de protéger la qualité de l'évaluation des acquis. Bien des personnes y veillent. Le défi actuel du collégial est plutôt d'éviter de mettre sur pied un système de mesure des acquis d'une complexité et d'un niveau d'exigences tels qu'ils frustrent les attentes, éloignent la demande et entravent la réussite des objectifs mêmes de la démarche de reconnaissance des acquis.

La presque totalité des équipes qui travaillent à mettre sur pied des outils de mesure des acquis le font dans le cadre des cours de spécialisation des programmes de D.E.C. La Commission a souligné plus haut la nécessité de faire porter la reconnaissance des acquis sur les cours obligatoires également, afin de donner aux adultes la possibilité d'accéder plus rapidement au D.E.C. s'ils possèdent les éléments considérés comme faisant partie intégrante de la formation collégiale.

Cela exigera du collégial une définition plus claire des objectifs de tels cours et de leur contribution à chacun des programmes, du secteur général comme du secteur professionnel. Cela n'est pas une mince tâche --loin de là-- mais, en plus d'être plus équitable à l'endroit des clientèles adultes, elle ne pourra que contribuer à éclairer les réflexions actuelles du réseau sur la spécificité du collégial et sur le sens à donner à la formation fondamentale.

Il y a, enfin, un dernier aspect de la reconnaissance des acquis qui exigera une attention soutenue et structurée de la part des collèges. La demande actuelle pour des formations sur mesure va indubitablement provoquer, à l'avenir, une pléthore de demandes pour une reconnaissance des équivalences entre cette formation et la formation créditée.

L'attrait des programmes crédités, ou plus précisément celui des diplômes qui les sanctionnent, ne cessera pas du fait de l'engouement

pour la formation sur mesure. Mais les moyens d'accéder à ces programmes pourraient évoluer. Et il est fort à prévoir que de nombreuses personnes ayant reçu une formation sur mesure s'attendront à ce que les collèges soient disposés à en faire l'analyse pour déterminer en quoi elle permet d'atteindre les objectifs de différents cours dans les programmes crédités.

5. L'organisation des programmes courts dans les collèges

Pour favoriser la qualité de la formation des étudiants adultes dans les programmes courts, certains éléments méritent encore l'attention des collèges en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement et, comme on le verra à la sixième question de l'heure, le respect et le soutien donné aux étudiants.

Sur le plan de l'organisation, la Commission identifie en un premier temps la place du Service d'éducation des adultes dans les collèges et dans le réseau comme un facteur d'une importance capitale. Les ambiguïtés qui entourent la place de ce service de première ligne -- qui contribue directement à la réalisation de la mission d'enseignement des collèges --, la non-présence du directeur ou de la directrice du Service aux Comités de régie et sur les Conseils d'administration des collèges et la non-représentation de ce secteur au Comité de régie de la Direction générale de l'enseignement collégial ne font qu'illustrer le peu d'importance attachée à l'éducation des adultes par le réseau.

La situation exige d'être corrigée, compte tenu du rôle grandissant de la formation des adultes dans les collèges, compte tenu de l'importance sociale et économique de la réussite de cette formation et compte tenu également des budgets considérables que sont appelés à gérer les responsables de l'éducation des adultes.

Donner la place qui lui revient à l'éducation des adultes pourrait nécessiter l'adoption par les différents collèges de leur propre politique de l'éducation des adultes. Jusqu'ici, peu de collèges ont entrepris de se prononcer en ce sens, mais une telle politique est essentielle pour que la collectivité collégiale démontre sa volonté de traiter sa clientèle adulte avec équité, au même titre que les étudiants et étudiantes de l'enseignement régulier. La politique pourrait également préciser le droit des adultes à des conditions matérielles d'études comparables à celles du secteur régulier, telles des horaires stables, des locaux ou aménagements permettant l'accès à l'ensemble des services du collège et le droit à l'encadrement par les professeurs en dehors des heures de cours.

6. Le respect des clientèles et le soutien donné aux étudiants adultes

La première partie du rapport décrit assez longuement le besoin de soutien et de respect exprimé par les étudiants adultes et fait ressortir un certain nombre de points qui requièrent l'attention des collèges et d'autres intervenants concernés par la formation professionnelle collégiale.

La Commission reprend ici les éléments majeurs découlant de cette analyse pour les situer parmi les questions de l'heure qui confrontent les collèges. Ils sont en effet au centre des efforts visant à donner une formation de qualité aux étudiants adultes et à répondre en même temps aux besoins du marché du travail.

Une première préoccupation concerne le rôle des groupes d'adultes dans la définition des objectifs et méthodes de formation, ainsi que dans l'évaluation de celle-ci. A ce titre, il y a des différences considérables entre, d'une part, les attentes des jeunes étudiants de l'enseignement régulier et celles des adultes et, d'autre part, entre les

pratiques des services d'éducation des adultes en ce qui touche la formation sur mesure et la formation créditée.

Les résistances des syndicats d'enseignants face à l'évaluation des programmes et de la formation expliquent en bonne partie le peu de place que prend l'évaluation des enseignements dans les cours créditès. La Commission croit toutefois que ces résistances se sont quelque peu amenuisées avec l'adoption par la plupart des collèges de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Le moment semble donc tout indiqué pour opter plus clairement en faveur de la reconnaissance du droit des étudiants adultes de procéder à l'évaluation de la formation reçue, d'autant plus qu'ils devraient avoir eu, au préalable, l'occasion de participer au choix des moyens permettant l'atteinte des objectifs de cette formation.

Un autre volet du soutien à la formation des adultes concerne le besoin de la présence d'un nombre plus élevé de formateurs et de conseillers à temps plein. A quelques exceptions près, les collèges du Québec disposent de très peu d'intervenants à temps plein par rapport à la clientèle desservie.

Il s'agit, reconnaissons-le, d'une question de financement. Il semble quand même inadmissible à la Commission de l'enseignement professionnel que les adultes inscrits dans les programmes courts mis sur pied à leur intention, ne reçoivent pas leur formation, comme leurs confrères et consoeurs de l'enseignement régulier, de la part d'enseignants dont les heures de disponibilité comprennent une part d'encadrement en dehors des heures de cours.

Il y a, enfin, un dernier élément de soutien aux étudiants qui demande à être plus développé par les collèges et les organismes qui envoient les adultes dans les programmes de formation professionnelle intensive: l'aide en vue du placement et le suivi des finissants.

A l'intérieur des collèges, le Service d'éducation des adultes devrait avoir le moyen de faire appel à des spécialistes qui pourraient conseiller les étudiants sur la recherche de l'emploi, la préparation de curriculum vitae, l'entrevue de sélection, et ainsi de suite. En outre, des conseillers en placement devraient pouvoir rencontrer les groupes d'adultes, surtout ceux qui sont en formation intensive de longue durée, pour mieux connaître les attentes et les forces des adultes dans ces groupes et afin de les informer des emplois disponibles.

Les organismes commanditaires ont également la responsabilité, qu'ils n'assument pas actuellement, de porter une attention spéciale à l'aide et aux conseils destinés aux adultes envoyés par leur entremise dans les programmes courts de formation intensive. L'absence de suivi de ces étudiants, une fois leur formation complétée, et l'apparente absence de statistiques sur leurs taux de réussite et de placement, constituent une lacune inexplicable dans le cadre d'une mesure sociale destinée à corriger des pénuries de main-d'oeuvre.

D'ailleurs, la Commission s'interroge sur le fait que ces organismes ne semblent pas se préoccuper de l'intégration de ces diplômés sur le marché du travail. En effet l'objectif ultime de ces programmes est d'intégrer ces adultes au marché du travail. Or la Commission a pu observer que cet objectif ne se traduit pas dans les faits. Pas ou peu d'efforts sont consentis pour mettre en contact les employeurs et les adultes diplômés.

7. Les besoins et les ressources

Dans le contexte actuel de compressions budgétaires, déjà très fortement ressenties à l'éducation des adultes, les collèges se trouvent confrontés à de nouvelles demandes, et à des attentes plus clairement

et fortement exprimées de la part des clientèles adultes et des organismes qui commanditent et financent leur formation professionnelle.

C'est un dilemme cruel qui préoccupe la Commission en même temps qu'il tiraille le réseau. Ne pas répondre adéquatement aux besoins aura inévitablement comme conséquence de faire perdre des clientèles aux collèges, au profit des nombreux lieux de formation privés qui se développent à l'heure actuelle.

Que faire dans un contexte de décroissance de ressources quand tout tend vers une augmentation des besoins de ressources à l'éducation des adultes? Quel avenir est réservé à ce secteur dans les collèges sans un réaménagement en profondeur de son financement, et sans une véritable réallocation des ressources pour soutenir son développement et sa consolidation.

L'éducation des adultes est, à bien des égards le moteur du changement à l'enseignement collégial, un milieu dynamique, un secteur prioritaire dans une société en évolution permanente. Des choix s'imposent, des choix difficiles, pour éviter que l'insuffisance des ressources ne limite la capacité des cégeps de répondre adéquatement aux divers besoins de formation de la société québécoise et des citoyens de tous âges et de toute provenance qui souhaitent acquérir une formation de qualité dans le réseau des collèges.

8. Le défi de l'adaptation de l'éducation des adultes au contexte changeant de formation professionnelle

Il est tout à fait normal et souhaitable que des collèges dynamiques s'efforcent de s'adapter devant les changements qui se produisent en formation professionnelle, qu'ils tiennent compte des nouvelles règles de financement, qu'ils offrent une variété de formules et de durées de

formation aux clientèles adultes et qu'ils s'efforcent de mieux répondre aux exigences des milieux d'emploi.

Cela explique l'importance grandissante de la formation sur mesure dans les collèges, ainsi que leurs efforts de concertation et la concurrence qu'ils se livrent pour des clientèles nouvelles.

Cette montée de la formation sur mesure, et la place prépondérante de la formation professionnelle dans les activités des Services d'éducation des adultes ne va cependant pas sans certains risques, des risques d'iniquités, de déséquilibres, ou même d'anarchie pendant cette nouvelle phase de développement.

Or, le défi du développement futur de l'éducation des adultes dans les collèges du Québec réside dans la capacité du réseau collégial de répondre à des besoins parfois contradictoires, de tenir compte d'impératifs autres que les seuls facteurs économiques, de trouver le juste milieu entre la réponse à des besoins immédiats et l'atteinte d'objectifs sociaux et à long terme.

Mentionnons, à titre d'exemple, l'importance de continuer à offrir la formation générale à des coûts accessibles, même lorsque la formation professionnelle a préséance dans les structures de financement; les pressions en vue de l'adaptation rapide des programmes élaborés et reconnus sur le plan national; la nécessité d'assouplir les programmes professionnels afin de permettre la formation en langue seconde; la tendance au délaissement des programmes crédités pour adultes à la faveur de la formation sur mesure; les demandes de reconnaissance des acquis qui risquent d'affluer aux collèges, une fois que les étudiants auront suivi des programmes de formation sur mesure; la difficulté de "rentabiliser" la formation pour de petits groupes.

La réponse des collèges au défi de l'adaptation constituera sans aucun doute un des indices majeurs de la viabilité et du dynamisme de l'enseignement collégial dans les années à venir. Une réponse trop lente risque d'éloigner les clientèles et ainsi réduire le financement sur lequel les Services d'éducation des adultes comptent pour leur survie. Une réponse superficielle ou trop anarchique risque de ne durer qu'à court terme et pourrait rapidement faire dévier les clientèles insatisfaites.

Ces questions sont réellement d'actualité. Tout comme la formation sur mesure qui a récemment fait l'objet d'un colloque, elles exigent des débats, de nouvelles orientations et des prises de position claires qui feront connaître les choix du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et ceux des collèges.

Le contexte est au changement. Les collèges et leurs Services d'éducation des adultes sont en mesure de relever le défi de l'adaptation à la condition d'accepter la remise en question de certaines pratiques, de diversifier les approches et formules de formation, de mettre la priorité sur la qualité des conditions de formation, et de se rappeler constamment que ce sont les étudiants qui sont la raison d'être de leur existence.

7. CONCLUSION

Au cours de ses visites et consultations en 1986-1987, la Commission a pu constater à la fois la diversité et la complexité des besoins des adultes face à la formation professionnelle. Devant ces besoins, les Services d'éducation des adultes des collèges ont consenti des efforts considérables malgré des compressions budgétaires importantes, malgré des exigences administratives lourdes, longues et complexes et, trop souvent, malgré des résistances internes de plusieurs ordres.

Si considérables soient-ils, ces efforts ne pallient cependant pas à certains retards du Québec en ce qui concerne l'accès de la population adulte à la formation post-secondaire, le peu d'accès des femmes aux métiers non-traditionnels, l'absence de support aux membres de groupes désavantagés qui désirent se former. Ils ne compensent pas non plus la rigidité qui semble, à bien trop d'égards, caractériser le système collégial d'éducation des adultes, ni ses lenteurs frustrantes à s'adapter à des besoins depuis longtemps exprimés, ou à de nouveaux besoins.

Il manque encore les moyens de combler le double fossé qui continue de marquer les schèmes traditionnels de formation, les besoins des adultes et les besoins exprimés par les milieux de travail.

La signature du dernier Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle reflète d'ailleurs une conscience de ces problèmes et impose indirectement des modifications significatives à l'organisation de l'éducation des adultes dans les collèges.

D'ailleurs, si les nouvelles orientations fédérales et provinciales en matière de formation professionnelle des adultes comblent certaines attentes des milieux de travail, ces mêmes milieux, ainsi que les adultes eux-mêmes et les établissements de formation réclament encore différentes

mesures et divers moyens permettant de corriger les lacunes et difficultés qui continuent d'être très fortement ressenties.

Devant les déficiences de la structure actuelle de l'éducation des adultes, des améliorations sont souhaitées sur plusieurs plans: la forme intensive de la formation, les services d'information, d'accueil et de référence offerts aux adultes désireux de se former, la participation des groupes à la définition des objectifs et contenus de leur formation, la valeur et la reconnaissance des diplômes "pour adultes", le financement des petits groupes "non rentables", l'accès à la formation de base -- et sa définition même --, la place des établissements d'enseignement dans l'analyse des besoins de formation et la création des groupes d'étudiants, la reconnaissance des acquis des adultes et une réponse plus rapide et plus adéquate aux besoins du marché du travail.

Cela ne fait pas de doute. Il y va de la crédibilité des collèges et de la cohérence des orientations gouvernementales en matière d'éducation, dans une perspective d'éducation permanente. Il est donc essentiel que le secteur de l'éducation des adultes, tout autant que l'enseignement régulier, jouisse de responsabilités claires, d'un support approprié et d'une autonomie suffisante pour favoriser la recherche de la qualité de la formation, l'adaptation des formules pédagogiques aux divers objectifs et aux diverses clientèles, la poursuite de moyens pour assurer de meilleurs taux de rétention et de réussite des étudiants et des étudiantes et une sensibilité accrue devant les changements sociaux et les nouveaux besoins du marché du travail.

COMPOSITION DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

(au 1er septembre 1987)

Miriam Bailey
Chef du secteur des Techniques
d'administration, secrétariat et informatique
Collège Dawson, Campus Viger

Johanne Bergeron
Technicienne en radiologie diagnostic
Hôtel-Dieu de Montréal

Gilles Besner
Directeur adjoint
Service d'éducation et d'information
Union des Producteurs agricoles

Pauline Cossette
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Saint-Hyacinthe

Guy Denis
Conseiller pédagogique
Cégep de Sherbrooke

Nicole Kobinger
Professeure
Cégep de Sainte-Foy

Normand Laprise
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Cégep d'Alma

Suzie Robichaud
Professeure
Cégep de Jonquière

Claude Gauthier
Président

Coordonnatrice:
Michèle Castonguay*

Agentes de recherche:
Linda Bourget
Hélène Pinard
Odette Pouliot

Secrétaire de la permanence:
Lucie Germain

---

* Madame Margaret Whyte assurait la coordination de la Commission de l'enseignement professionnel jusqu'en août 1987.